

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SALATIEL BRAGA TRAJANO JÚNIOR

**PROFUCIONÁRIO: FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS E PROPÓSITOS DA
FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS NÃO DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

MACEIÓ
2018

SALATIEL BRAGA TRAJANO JÚNIOR

**PROFUCIONÁRIO: FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS E PROPÓSITOS DA
FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS NÃO DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira.

Orientador (a): Profa. Dra. Sandra Regina Paz

MACEIÓ
2018

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

T768p Trajano Júnior, Salatiel Braga.
Profuncionário : fundamentos, princípios e propósitos da formação de
profissionais não docentes da educação básica / Salatiel Braga Trajano Júnior.
– 2018.
204 f. : il.

Orientadora: Sandra Regina Paz.
Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2018.

Bibliografia: f. 190-204.

1. Política educacional. 2. Ideologia. 3. Profuncionário. 4. Profissionais –
Formação. 5. Organizações internacionais. I. Título.

CDU: 371.13

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

PROFUNDIZADO: FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS E PROPÓSITOS DA
FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS NÃO DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

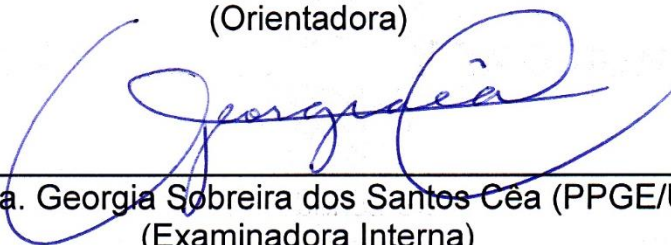
SALATIEL BRAGA TRAJANO JÚNIOR

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 01 de novembro de 2018.

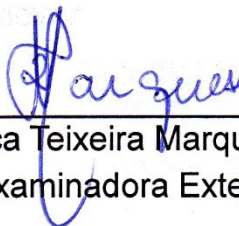
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Sandra Regina Paz da Silva (PPGE/UFAL)
(Orientadora)



Profa. Dra. Georgia Sobreira dos Santos Cêa (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Verônica Teixeira Marques de Souza (UNIT)
(Examinadora Externa)

A Deus, por sua ininterrupta ajuda,
paciência e, principalmente, amor!

AGRADECIMENTOS

Este é um momento que embora pareça fácil, se torna, à medida que se escreve, um dos mais difíceis. Isso porque tamanha é a quantidade de pessoas que, de uma maneira ou outra, foram importantes nesta jornada acadêmica e por isso, temos obrigação moral e intelectual de agradecer. Algumas pessoas aparecerão nestes agradecimentos de maneira mais genérica, o que não significa que não tiveram a sua devida importância, entretanto, outras, é imprescindível citá-las.

A Deus, o Senhor Todo Poderoso, que diante de sua infinita misericórdia e bondade foi luz, alicerce e refúgio nos meus momentos mais difíceis durante a pesquisa, sem contar que foi o grande oportunizador de toda essa experiência acadêmica. Sem Ele, eu não teria conseguido!

À minha família, em especial minha esposa e meus filhos. Só eles sabem as privações de momentos juntos das quais tivemos que nos submeter para que eu pudesse realizar esta pesquisa. Obrigado Brenda, Caio e Daniel pelo amor, paciência e constantes incentivos.

No rol da família, não tenho como deixar de agradecer à minha mãe e avó, por sempre acreditarem em mim e terem investido em minha formação moral e educacional. Também agradeço às minhas tias Vilma e Valmira, ao tio Valmir e às minhas sobrinhas Rafaela e Vida, além, é claro, dos meus irmãos Eduardo, Mirabelly e Rafael (*in memoriam*), que veio a falecer no final do ano passado, causando uma enorme dor em nosso meio familiar.

Agradeço grandemente à Sandra, minha orientadora querida, que de maneira segura e compreensiva me ajudou, com suas importantes observações, a elucidar pontos tão escuros e embaçados de minha compreensão sobre a problemática. Obrigado por todas as críticas construtivas, observações, confiança e incentivos. Foram, sem dúvidas, fundamentais.

À banca examinadora, professoras Verônica Marques e Georgia Cêa pelas preciosas contribuições neste trabalho. Suas pontuações e observações foram de extrema importância para que eu pudesse chegar ao resultado final desta pesquisa. Muito obrigado!

Aos professores e funcionários do PPGE e aos meus colegas de turma, agradeço pela riqueza de conhecimentos, zelo pela nossa formação e pelos excelentes momentos em sala de aula. Obrigado por me ensinarem e traçar comigo essa caminhada.

Ao amigo e grande mestre (professor) Ciro Bezerra, por ter se dedicado horas e horas estudando comigo para a seleção do mestrado e durante a pesquisa. Seu carinho e paciência foram por demais importantes.

À minha amiga e professora Edna Prado por todo o incentivo. Antes mesmo de eu ter pensado em me inscrever na seleção do mestrado, já contava com suas preciosas palavras de bom ânimo. Seu carinho, torcida e confiança foram confortadoras!

A todos da Secretaria Municipal de Educação de Rio Largo, em especial à Secretária de Educação, Mirna Costa, e meus amigos da Diretoria de Gestão Educacional e Políticas de Controle Social, Shirley Giló, Javan Sami, Rosália Barbosa, Sônia Sena, Antônia Cerize, Márcia Rúbia, Rivânia Tenório e Joelma Sirqueira pela paciência que tiveram comigo durante o período de estudo, assumindo, muitas vezes, minhas atribuições para que eu pudesse me dedicar à pesquisa. Não tenho como agradecer por esta valiosa ajuda!

Agradeço a todos os demais amigos e familiares que souberam compreender que o meu distanciamento era por uma boa causa.

[...] as ideologias não são de modo algum arbitrárias; são fatos históricos reais, que devem ser combatidos e revelados em sua natureza de instrumentos de domínio, não por razões de moralidade, etc., mas precisamente por razões de luta política: para tornar os governados intelectualmente independentes dos governantes, para destruir uma hegemonia e criar outra, como momento necessário à subversão da práxis. (GRAMSCI, 1999, p. 193).

RESUMO

A presente pesquisa objetiva analisar as concepções, princípios e estratégias metodológicas do Projeto Político Pedagógico do Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário -, a partir da análise dos três cadernos do Núcleo de Formação Pedagógica, a fim de identificarmos as relações e influências conceituais e ideológicas dos organismos internacionais. Partimos do pressuposto de que os princípios, concepções e métodos do Projeto Político Pedagógico do Profucionário, apresentados pelos Cadernos e módulos de estudo do Programa, possuem aspectos conceituais e ideológicos influenciados e determinados pelos organismos internacionais, os quais apelam e simulam a construção de um “novo” perfil profissional polivalente, colaborador e participativo nos processos de tomadas de decisão na escola, o que aparentemente atende às exigências do mercado de trabalho e apazigua os conflitos sociais, estabelecendo um consenso acerca de um tipo específico de profissional não docente na escola, com uma *pseudo* capacidade técnica e pedagógica, adaptável ao processo de exploração do capital, por meio de uma ação consentida, que envolve governos e instituições representativas de classe. No tocante ao desenvolvimento metodológico da pesquisa, que é de caráter qualitativo, guiamo-nos pela abordagem do materialismo histórico dialético. Realizamos a revisão da literatura por meio da pesquisa bibliográfica e documental acerca do Profucionário. A partir da análise de conteúdo, identificamos as categorias ideologia, organismos internacionais e formação profissional. Demonstramos com esse estudo as relações contidas entre as orientações dos organismos internacionais para a formação profissional dos trabalhadores em educação e os princípios, concepções e estratégias metodológicas do Projeto Político Pedagógico do Profucionário, lançando novas provocações e reflexões sobre a temática, de maneira a contribuir com a compreensão do surgimento das políticas de formação profissional dos trabalhadores da educação no Brasil e como estas se submetem às orientações e determinações dos organismos internacionais. Ao final da investigação, chegamos à conclusão de que o Programa Profucionário incorporou em seu Projeto Político Pedagógico uma série de conceitos e concepções dos organismos internacionais como a UNESCO, a CEPAL, a BDAL, a OIT e o Banco Mundial, o que fortalece um tipo de trabalhador em educação com competências profissionais, pautada na polivalência, flexibilidade e colaboração nos processos de tomadas de decisão da escola.

Palavras-chave: Política Educacional. Ideologia. Profucionário. Organismos internacionais.

RESUMEN

La presente investigación objetiva analizar las concepciones, principios y estrategias metodológicas del Proyecto Político Pedagógico del Programa de Formación Inicial en el Servicio de los Profesionales de la Educación Básica de los Sistemas de Enseñanza Pública - Profuncionário -, a partir del análisis de los tres cuadernos del Núcleo de Formación Pedagógica, a fin de identificar las relaciones e influencias conceptuales e ideológicas de los organismos internacionales. En el caso de que los principios, concepciones y métodos del Proyecto Político Pedagógico del Profuncionário, presentados por los Cuadernos y módulos de estudio del Programa, poseen aspectos conceptuales e ideológicos influenciados y determinados por los organismos internacionales, los cuales apelan y simulan la construcción de un "nuevo" perfil profesional polivalente, colaborador y participativo en los procesos de toma de decisiones en la escuela, lo que aparentemente atiende a las exigencias del mercado de trabajo y apacigua los conflictos sociales, estableciendo un consenso acerca de un tipo específico de profesional no docente en la escuela, con una pseudo capacidad técnica y pedagógica, adaptable al proceso de explotación del capital, por medio de una acción consentida, que involucra a gobiernos e instituciones representativas de clase. En cuanto al desarrollo metodológico de la investigación, que es de carácter cualitativo, nos guiamos por el abordaje del materialismo histórico dialéctico. Realizamos la revisión de la literatura por medio de la investigación bibliográfica y documental acerca del Profuncionário. A partir del análisis de contenido, identificamos las categorías ideología, organismos internacionales y formación profesional. En este estudio se muestra la relación entre las orientaciones de los organismos internacionales para la formación profesional de los trabajadores en educación y los principios, concepciones y estrategias metodológicas del Proyecto Político Pedagógico del Profuncionário, lanzando nuevas provocaciones y reflexiones sobre la temática, de manera a contribuir con la comprensión del surgimiento de las políticas de formación profesional de los trabajadores de la educación en Brasil y cómo éstas se someten a las orientaciones y determinaciones de los organismos internacionales. Al final de la investigación, llegamos a la conclusión de que el Programa Profuncionário incorporó en su Proyecto Político Pedagógico una serie de conceptos y concepciones de los organismos internacionales como la UNESCO, la CEPAL, la BDAL, la OIT y el Banco Mundial, lo que fortalece un tipo de trabajador en educación con competencias profesionales, pautada en la polivalencia, flexibilidad y colaboración en los procesos de toma de decisión de la escuela.

Palabras clave: Política Educativa. Ideología. Profuncionário. Profesionales de la Educación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do quantitativo dos trabalhadores em educação formados nos cursos do Profucionário entre os anos de 2012 a 2015 por região	22
Figura 2 - Esquema das relações entre os núcleos na constituição do currículo	78
Figura 3 - Cruzamento dos núcleos de formação	80
Figura 4 - Esquema do processo de construção da política e da proposta do Profucionário	86
Figura 5 - Capa do caderno Orientações gerais do Profucionário	137
Figura 6 - Capa do caderno Fundamentos e práticas na EaD do Profucionário	155
Figura 7 - Capa do caderno Orientações para a prática profissional supervisionada do Profucionário	169

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico nos portais de dissertações e teses sobre o Programa Profucionário	40
Quadro 2 - Detalhamento das teses e dissertações sobre o Programa Profucionário.....	41
Quadro 3 - Quadro geral das disciplinas conforme formação específica.....	81
Quadro 4 - Resumo do processo de avaliação do Profucionário	83
Quadro 5 - Conceituação da categoria competência profissional pelo Profucionário e os organismos internacionais (UNESCO e OIT)	144
Quadro 6 - Relação organismos internacionais com os respectivos conceitos/ideias incorporados pelo caderno Fundamentos e práticas na EaD do Profucionário	168
Quadro 7 - Sugestões de projetos coletivos do Profucionário para a Prática Profissional Supervisionada	178

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Empréstimo do BID e do BIRD (em milhões de dólares) para os países da América Latina – 1196/1998.....	109
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ACT	Acordo de Cooperação Técnica
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BDAL	Banco de Desenvolvimento da América Latina
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional e Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCQ	Círculos de Controle de Qualidade
CEAD	Centro de Educação a Distância
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDU	Centro de Educação
CEE	Conselhos Estaduais de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CES	Câmara de Educação Superior
CGI.br	Comitê Gestor da Internet no Brasil
CGT	Central Geral dos Trabalhadores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
CVA	Caderno de Verificação da Aprendizagem
DASE	Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
ICDE	International Council for Open and Distance Education
IES	Instituições de Ensino Superior

IF's	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ME	Memorial
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização de Estados Ibero-americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCR	Plano de Cargos e Remuneração
PL	Projeto de Lei
PLANFOR	Programa Nacional de Formação Profissional
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFPEB	Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Observação da Prática Pedagógica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPS	Prática Profissional Supervisionada
PRADIME	Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
PRALER	Programa de Apoio à Leitura e à Escrita
PRODOC	– Projeto de Cooperação Técnica
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PSSB	Processo Seletivo Seriado de Bolsistas
PT	Partido dos Trabalhadores
REDE EPT	Redes de Educação Profissional e Tecnológica
RIUFAL	Repositório Institucional da Universidade Federal de Alagoas
RIUFPE	Repositório Institucional da Universidade Federal de Pernambuco
RIUFRN	Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande Norte
SCIELO	Scientific Electronic Library Online

SEB	Secretaria de Educação Básica
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINTEAL	Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas
SINTEP/MT	Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCG	Universidade Católica de Goiás
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 O Caminho metodológico: fundamentos e pressupostos.....	29
2 POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA OS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO: COMPREENDENDO O PROGRAMA PROFUNCIÓNÁRIO.....	37
2.1 Mapeando a produção do conhecimento acerca do Profuncciónário	38
2.2 Primeiras iniciativas de formação e qualificação profissional para os trabalhadores em educação das escolas de educação básicas públicas	50
2.3 Implementação e fortalecimento das políticas de profissionalização dos trabalhadores em educação: princípios legais	57
2.4 Profuncciónário: compreendendo o programa, sua natureza e especificidades	66
2.5 O papel das entidades que compõem o Conselho Político Nacional do Profuncciónário no processo de implantação e implementação do Programa	84
3 DETERMINAÇÕES DO CAPITAL: IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO.....	93
3.1 Ofensiva Ideológica: parte da resposta à crise estrutural do Capital.....	96
3.1.1 Síntese e compreensão da categoria ideologia	96
3.1.2 A Ofensiva ideológica como parte da resposta à crise da década de 1970.....	99
3.2 O Papel dos Organismos Internacionais como indutores de políticas públicas.....	106
3.3 A importância das políticas de formação e qualificação profissional para os organismos internacionais.....	114
3.4 Profuncciónário: a expressão da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (PNFPEB).....	126
4 ANALISANDO OS CADERNOS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFUNCIÓNÁRIO.....	135
4.1 Análise do Caderno Orientações Gerais do Profuncciónário	137
4.1.1 Contextualizando o caderno	137
4.1.2 Analisando o Caderno Orientações Gerais	141
4.2 Análise do Caderno Fundamentos e Práticas na EaD.....	155
4.2.1 Contextualizando o caderno	155
4.2.2 Analisando o caderno Fundamentos e Práticas na EaD.....	157
4.3 Análise do Caderno Orientações para a Prática Profissional Supervisionada.....	168

4.3.1 Contextualizando o caderno	168
4.3.2 Analisando o Caderno Orientações para a Prática Profissional Supervisionada	171
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
REFERÊNCIAS	190

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as políticas públicas educacionais voltadas para a formação profissional ganham relevância¹, visto que, hipoteticamente, elas fazem com que os indivíduos, ao ingressarem no ensino regular ou regressarem aos espaços escolares através de alguma outra modalidade da educação, passem por um processo de aquisição de conhecimentos específicos, a fim de se tornarem profissionais, exercerem uma profissão e se inserirem no mundo do trabalho, ou seja, ocuparem um lugar nas fileiras produtivas.

Durante este mesmo período, influenciado pelas diretrizes internacionais, os protagonistas das políticas de formação profissional no Brasil², ao identificar que o país iniciava de maneira mais organizada e regulada “a transição para uma sociedade urbano-industrial, com forte apoio estatal” (WINCKLER; SANTAGADA, 2012, p. 98), deixam de conceber a formação profissional a partir do caráter tipicamente assistencialista e passam a atender as demandas impostas pelo capital industrial nacional por mão de obra qualificada.

Neste processo, diversos organismos internacionais - que “são organizações intergovernamentais, de Direito Público Internacional, com personalidade e capacidade jurídica própria, autonomia administrativa e financeira e mandato específico” (BRASIL, 2004a, p. 15) - procuram estabelecer as diretrizes das políticas educacionais dos países emergentes, em especial os localizados na América Latina, que são os mais suscetíveis às imposições, principalmente financeiras, destes organismos³ (KORITIAKE, 2010).

¹ Embora este seja um fenômeno mundial, na América Latina, o processo de formação profissional inicia-se na primeira metade do século XX, mais precisamente nas décadas de 1930 e 1940, a partir das discussões realizadas nos fóruns e conferências internacionais com os países latino-americanos membros da Organização Internacional do Trabalho (OIT), cujo entendimento culminante destes encontros foi a da formação profissional como a “ação encaminhada para a adequação do homem ao posto de trabalho” (DUCCI, 1979, p. 22). Como exemplos de Conferência e Fórum entre os países membros da OIT podemos citar a 25ª Conferência Internacional do Trabalho, realizada em 1939, em Havana, Cuba e a 3ª Conferência de Estados da América Membros da OIT, realizada no México, no ano de 1946. Estes eventos contribuíram para que fosse estabelecido o compromisso dos países latino-americanos para a criação de um sistema nacional de formação profissional e, também, um esforço para que colaborem regionalmente para o desenvolvimento desta modalidade de ensino (DUCCI, 1983).

² Desde a década de 1940, diversas instituições ocupam posição de protagonista nas políticas de formação profissional no Brasil, dentre elas destacam-se: na esfera pública, o Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC); na esfera privada, o sistema S, em especial o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e na sociedade civil, ocupam esse papel as entidades sindicais, dentre elas a Central Única dos Trabalhadores (CUT), Central Geral dos Trabalhadores (CGT) e Força Sindical (RODRIGUES, 2004).

³ Os países localizados na América Latina carregam marcas profundas de desigualdade social e pobreza, muito como consequência do modelo de colonização aqui implantado, que durante séculos, imprimiu um forte ritmo de exploração desenfreada e irracional. Devido aos seus inúmeros problemas estruturais e sua vasta riqueza, nos últimos anos, os organismos internacionais têm tido um olhar diferenciado para a América Latina. Estes organismos veem os países latino-americanos como nações propensas a intervenções que não podem ficar apenas na arena da educação convencional (UNESCO, 2010).

Isto posto, os países da América Latina, por serem considerados países de economia periférica e estarem “inseridos na atual fase de internacionalização do capital de forma dependente e submissa” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 127), tornam-se suscetíveis aos ditames dos organismos internacionais, tendo parte de suas políticas públicas “orientadas de uma forma ou de outra pelas políticas econômicas dimanadas pelos países economicamente dominantes e mediatizadas pelas instituições multilaterais” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 127).

Desta maneira, a partir da década de 1970, com a crise estrutural do capital e sua ofensiva ideológica, “aumenta-se o poder das instituições multilaterais no âmbito mundial” (BATISTA, 2011, p. 62). Segundo Batista (2011), os organismos internacionais,

que já tinham um papel relevante de controle e supervisão sobre os países que estavam fora do eixo do desenvolvimento capitalista, passaram a orientar e disciplinar a organização dos sistemas econômico/financeiros dos estados nacionais, por meio da viabilização de financiamentos e empréstimos de recursos (BATISTA, 2011, p. 62).

Todavia, nas últimas décadas, as orientações e influências dos organismos internacionais nos países latino americanos não se limitaram apenas as intervenções de âmbito econômico e financeiro, mas sim, inicia-se o processo de orientação, a fim de “desenvolver, financiar, orientar e supervisionar projetos de políticas sociais por meio de convênios com os governos nacionais” (BATISTA, 2011, p. 62).

Os convênios entre os organismos internacionais e os governos locais são, para Batista (2011, p. 62), um “dos meios pelos quais o capital exerce sua hegemonia mundial”, que na concepção gramsciana “significa a capacidade de uma classe subordinar intelectual e moralmente outra classe, através da persuasão e do consentimento” (CÊA; PAZ, 2012, p. 4).

É através dos dispositivos burocráticos estabelecidos por meios de convênios com os governos nacionais - ou sob uma melhor nomenclatura, Acordos de Cooperação Técnica (ACT) - que os organismos internacionais agem oficialmente nos países de economia periférica como os latino-americanos, intervindo e orientando o desenvolvimento das políticas públicas segundo as suas concepções, princípios e valores.

O Governo Federal afirma que os ACT têm dentre seus objetivos a promoção de transformações de caráter tanto qualitativo quanto estrutural em um determinado contexto social e econômico,

seja para sanar e/ou minimizar problemas específicos identificados naquele âmbito, seja para explorar oportunidades e novos paradigmas de desenvolvimento. A materialização dessas mudanças dá-se por meio do desenvolvimento de capacidades técnicas de instituições ou de indivíduos. Essa capacitação, por sua vez, poderá estar direcionada à apropriação de conhecimentos por segmentos da população e ao

aperfeiçoamento da ação finalística de instituições públicas e privadas, bem como a intervenções de desenvolvimento em áreas geográficas pré-determinadas (BRASIL, 2004a, p. 7).

O excerto acima, expressa de maneira contundente, que os ACT entre os governos nacionais e os organismos internacionais podem ocorrer a fim de desenvolver capacidades técnicas não apenas de entidades/instituições públicas ou privadas, mas também de indivíduos por meio de formação e qualificação profissional, além de realizar intervenções de desenvolvimento em áreas geográficas pré-determinadas pelos parceiros, como os países latino americanos.

Dentre os ACT firmados entre o Brasil e os organismos internacionais, podemos mencionar, a fim de ilustração, o recente acordo firmado entre o governo brasileiro e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que, possuindo um caráter extremamente abrangente, demonstra a sua envergadura ao englobar no acordo uma gama de setores sócio-político-econômico para desenvolver seus projetos, como ações nas áreas da

política macroeconômica, agricultura, comércio, educação, ciência e tecnologia e inovação, estatísticas, combate à corrupção, tributação, política de competição, política de investimentos, conduta empresarial responsável, governança corporativa, financiamento às exportações, entre outros (BRASIL, 2015, p. 1).

De acordo com o Governo Federal, o ACT com a OCDE permitirá, dentre outras ações, “aperfeiçoar políticas públicas e divulgar e comparar programas governamentais bem-sucedidos de maneira mais sistemática e com sentido de direção” (BRASIL, 2015, p. 1). No entanto, enquanto se silencia no texto qual o sentido de direção que esse ACT pretende tomar, fica evidente que os organismos internacionais podem, a depender de seus interesses, firmar diversificados ACT em um determinado país, independentemente dos âmbitos sociais e econômicos, sempre utilizando da justificativa pseudo benevolente de contribuir para o aperfeiçoamento e desenvolvimento das políticas públicas locais.

No âmbito educacional, os ACT entre os organismos internacionais e Governo Federal acontecem por meio do Ministério da Educação (MEC), como aponta o último *Relatório de Gestão Consolidado* da Secretária Executiva do MEC, publicado em 2017, no qual afirma que este órgão do Governo Federal “tem firmado termo de cooperação com organismos internacionais tendo como premissa a possibilidade de agregar contribuições à gestão institucional e ao desenvolvimento das políticas educacionais” (BRASIL, 2017, p. 165).

Segundo o *Relatório de Gestão Consolidado*,

Por meio da parceria com organismos internacionais, o MEC contratou profissionais especializados com experiência comprovada na área da educação, para o prestação de consultoria técnica especializada, na modalidade produto, visando o fortalecimento da capacidade institucional em seus processos de gestão, planejamento e monitoramento das ações de implementação da política pública educacional, contribuindo para o desenvolvimento das atividades e ações de responsabilidade das diversas áreas afins do MEC (BRASIL, 2017, p. 166).

Um exemplo indubitável deste tipo de acordo entre o MEC e os organismos internacionais foi o Projeto nº 914BRZ1137, firmado no ano de 2014 com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sob o título “*Diretrizes Curriculares e de Gestão para a Educação Profissional e Tecnológica* e subtítulo *Consultor Profucionário: Termo de referência para contratação de pessoa física consultor por produto*”.

Como o próprio subtítulo indica, este projeto está diretamente relacionado com o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profucionário) e tem por objetivo

Desenvolver estudos relativos a participação das instituições no planejamento e oferta de cursos do Profucionário, e a execução pedagógica das ações promovidas pelo programa, no âmbito da Rede e-Tec Brasil, contemplando a avaliação das metas pactuadas, a análise das necessidades e dificuldades dos entes federativos na execução do programa, e, propostas de ações e metodologias para progresso qualitativo e quantitativo do programa (UNESCO, 2014, p. 4).

Um dos intuitos do Projeto nº 914BRZ1137, que teve um custo estimado de R\$319.000,00 somente em 2016 (BRASIL, 2017), era o de contratar duas pessoas físicas, na condição de consultores, para atuarem como coordenadores nacionais da política de Educação Profissional e Técnica (ETP) do Governo Federal, a fim de desenvolverem diversas atividades de monitoramento e avaliação do Profucionário, que culminaria na elaboração de diversos relatórios técnicos sobre o Programa, chamados de produtos.

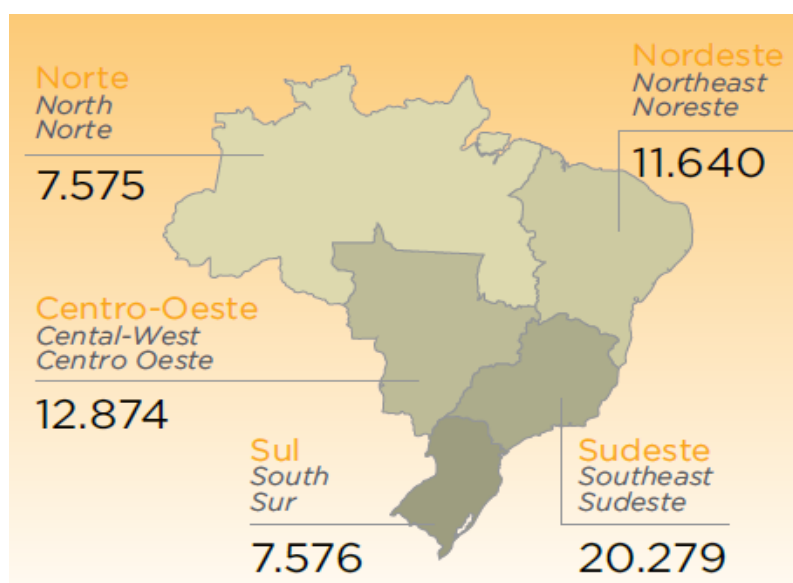
O Profucionário, além de ser uma ação da Rede e-Tec Brasil - que é um dos pilares do PRONATEC - é a expressão da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (PNFPEB) que, por sua vez, é fruto das diretrizes internacionais “que nortearam as políticas educacionais nas duas últimas décadas nos países em desenvolvimento” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 130), especialmente os situados na América Latina, a partir da Convenção de Jomtien.

A implementação do Profucionário aconteceu em 2007, no primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva, por meio da Portaria Normativa nº 25, de 31 de maio, que “institui o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - PROFUNCIONÁRIO, e dá outras providências” (BRASIL, 2007a, p. 8).

O objetivo principal do Profucionário é ofertar formação profissional técnica em nível médio⁴, na modalidade da Educação a Distância (EaD), para os trabalhadores em educação das escolas de educação básica pública que atuam nos sistemas de ensino estaduais e municipais, habilitando-os por intermédio de quatro cursos de 1.380 horas: Técnico em Secretaria Escolar, Técnico em Alimentação Escolar, Técnico em Multimeios Didáticos e Técnico em Infraestrutura Escolar⁵ (BRASIL, 2014a).

De acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) - entidade sindical que participou do processo de implantação e implementação do Profucionário -, durante o período compreendido entre 2007 a 2015, foram formados nas quatro habilitações do Programa, aproximadamente, 100 mil trabalhadores em educação das escolas públicas brasileiras. De acordo com a mesma entidade, o ápice desse processo formativo aconteceu entre os anos de 2012 a 2015, em que foram formadas “cerca de 60 mil pessoas” (CNTE, 2016a, p. 13), conforme nos mostra a figura abaixo:

Figura 1 – Mapa do quantitativo dos trabalhadores em educação formados nos cursos do Profucionário entre os anos de 2012 a 2015 por região.



Fonte: Extraído de CNTE (2016a).

⁴ Dentro do Sistema Nacional de Educação (SNE), os cursos técnicos têm por objetivo principal habilitar profissionalmente os estudantes que estejam devidamente matriculados ou que sejam egressos da etapa educacional do ensino médio. Segundo Rehem e Brandão (2002, p. 23), “o fato de se prever uma regulamentação para esse nível enquadra-o na modalidade de educação formal, em que há normas pedagógicas, critérios de ingresso e perfis de saída estabelecidos em documentos oriundos das autoridades competentes”.

⁵ Desde a sua implementação, até o ano de 2013, os cursos Técnico em Secretaria Escolar e Técnico em Infraestrutura Escolar tinham como suas respectivas nomenclaturas Técnico em Gestão Escolar e Técnico em Meio Ambiente e Manutenção da Infraestrutura Escolar. Em 2014, ano em que foi publicada a 4ª e, até então, última edição do Caderno *Orientações Gerais* do Profucionário, estes cursos já aparecem com a nova nomenclatura.

Como podemos perceber pela Figura 1, dos funcionários de escola formados entre os anos de 2012 a 2015, 12,64% (7.575) eram da região Norte; 12,64% (7.576) da região Sul do país; 19,42% (11.640) do Nordeste; 21,48% (12.874) do Centro Oeste e 33,82% (20.279) trabalhadores em educação concluíram o curso no Sudeste (CNTE, 2016a). A CNTE, que é uma das entidades integrantes do Conselho Político Nacional do Profucionário, afirma que apesar destes números serem significativos, “a meta é profissionalizar 20 mil funcionários de escola por ano em todo o Brasil” (CNTE, 2016a, p. 13).

No que diz respeito à organização do Profucionário, o Governo Federal, em parceria com os estados, municípios e o Distrito Federal, são os responsáveis financeiros do Programa, que é organizado e administrado pela Diretoria de Integração das Redes de Educação Profissional e Tecnológica (REDE EPT), vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)⁶ do MEC.

O Profucionário funciona por meio de regime de colaboração entre os sistemas de ensino dos entes federados, inclusive o da esfera federal, através dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que, pela Portaria MEC nº 1.547/2011, “foram convocados a se responsabilizar pela oferta dos cursos na modalidade de educação a distância, como formação em serviço” (BRASIL, 2014a, p. 6).

Além dos entes federados, entidades da sociedade civil como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), o Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET), os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e a CNTE também participaram do processo de planejamento e execução do Profucionário.

Estas entidades, além de comporem o Conselho Político Nacional do Profucionário, sendo responsáveis, dentre outras coisas, por conduzir a realização dos cursos do Profucionário “em nível nacional, analisando e definindo procedimentos para a relação institucional entre o Ministério da Educação e os sistemas de ensino envolvidos no Programa” (BRASIL, 2007b, p. 12), também fazem parte tanto das Coordenações Estaduais quanto da Coordenação Geral do Programa, que

são constituídas à semelhança do Conselho Político Nacional, onde estão presentes o MEC, o CONSED, a UNDIME, a CNTE e o CONIF. Em cada Estado e no DF devem participar representações da Secretaria de Educação, da UNDIME Estadual,

⁶ Nos primeiros 5 anos de implementação do Profucionário, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, por meio do Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino (DASE), era a responsável por gerir o Profucionário.

do (s) Instituto (s) Federal (is), do Sindicato que represente os funcionários da educação (quase sempre filiado à CNTE), do Conselho Estadual de Educação. Aconselha-se também a participação da seção estadual da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e de alguma outra entidade parceira na oferta dos cursos (BRASIL, 2014a, p. 54).

Os conteúdos abordados nos cursos do Profucionário estão distribuídos em um compêndio de 40 documentos, entre cadernos e módulos. Estes cadernos e módulos estão divididos entre o Núcleo de Formação Pedagógica e Núcleo de Formação Técnica Geral. O Núcleo de Formação Técnica Geral é composto por três módulos destinados as quatro habilitações⁷, tidos gerais, e pelos módulos específicos de cada habilitação⁸, que são sete por curso técnico, totalizando 28 módulos.

Já o Núcleo de Formação Pedagógica é composto por seis módulos de Formação Pedagógica⁹ e por três cadernos que são destinados a todos os atores do curso (cursistas, gestores, professores e tutores), a saber: Caderno *Orientações Gerais*, que se encontra em sua 4ª edição, sendo publicado em 2014; o Caderno *Fundamentos e Práticas na EaD*, que é de 2012; e o Caderno *Orientações para a Prática Profissional Supervisionada*, de 2014.

Estes 40 documentos, entre cadernos e módulos, integram o conjunto de publicações que foram elaborados pelo Governo Federal para os cursos do Profucionário, denotando não apenas os materiais didáticos e de orientações aos cursistas, equipe técnica e equipe docente do Programa, mas sim o Projeto Político Pedagógico (PPP) em sua base política, filosófica e epistemológica, evidenciando o projeto educativo de formação para os trabalhadores em educação do Brasil.

⁷ Destinados as quatro habilitações, os três módulos que compõem o Núcleo de Formação Técnica Geral são: o módulo 7 - Informática Básica; módulo 8 – Produção Textual na Educação Escolar e o módulo 9 – Direito Administrativo e do Trabalho (BRASIL, 2014a).

⁸ Como parte integrante do Núcleo de Formação Técnica Específica, os sete módulos específicos para cada habilitação irão diferir quanto ao tema. Cada habilitação, possui 07 módulos diferentes, a saber: habilitação em Secretaria Escolar os módulos são: 10 – Trabalho Escolar e Teorias Administrativas; 11 – Gestão Democrática nos Sistemas e na Escola; 12 – Legislação Escolar; 13 – Técnicas de Redação e Arquivo; 14 – Contabilidade na Escola; 15 – Administração de Materiais; 16 – Estatística Aplicada à Educação. Os módulos para o curso Técnico em Multimeios Didáticos são: 10 – Teorias da Comunicação; 11 – Audiovisuais; 12 – Biblioteca Escolar; 13 – Laboratórios; 14 – Oficinas Culturais; 15 – Informática Aplicada à Educação e 16 – Informática Aplicada às Artes. Na habilitação em Técnico em Alimentação Escolar são utilizados os seguintes módulos: 10 – Alimentação e nutrição no Brasil; 11 – Alimentação Saudável e Sustentável; 12 – Políticas de Alimentação Escolar; 13 – Produção e Industrialização de Alimentos; 14 – Organização e Operação de Cozinhas Escolares; 15 – Planejamento e Preparo de Alimentos e 16 – Cardápios Saudáveis. Por último, no Curso Técnico em Infraestrutura Escolar os módulos são: 10 – Teorias do Espaço Educativo; 11 – Meio Ambiente, Sociedade e Educação; 12 – Higiene e segurança nas escolas; 13 – Equipamentos hidráulicos e Sanitários; 14 – Equipamentos Elétricos e Eletrônicos; 15 – Equipamentos e Materiais Didáticos e 16 – Técnicas de Construção (BRASIL, 2014a).

⁹ Os seis módulos de formação pedagógica são: módulo 1 – Funcionários de Escolas: cidadãos, educadores, profissionais e gestores; módulo 2 – Educadores e Educandos: tempos históricos; módulo 3- Homem, pensamento e cultura: abordagens filosófica e antropológica; módulo 4 – Relações Interpessoais: abordagem psicológica; módulo 5 – Educação, Sociedade e Trabalho: abordagem sociológica da educação e, por fim, o módulo 6 – Gestão da Educação Escolar (BRASIL, 2014a).

É no PPP do Programa que estão estabelecidos os princípios, as concepções, os pressupostos e estratégias metodológicas que fundamentam o Profucionário. É neste documento que estão contidas as intencionalidades, os pressupostos e a configuração do projeto educativo para os trabalhadores em educação. Entretanto, apesar da importância do PPP, o Profucionário o apresenta apenas como sendo um “plano de formação orientado por certos princípios, concepções e métodos” (BRASIL, 2014a, p. 13).

Essa apresentação generalista do PPP do Profucionário nos inquietou bastante, uma vez que o significante indefinido “certos”, pouco ou quase nada revela sobre a origem, influências e intenções que constituem os princípios, concepções e fundamentos metodológicos do Programa, ainda mais diante de uma conjuntura na qual uma gama de instituições, organismos e órgãos governamentais participaram e ainda participam, direta ou indiretamente, da implantação e implementação por meio dos ACT das políticas e programas de educação profissional, incluindo o Profucionário.

Ora, uma vez que os organismos internacionais, enquanto intelectuais orgânicos¹⁰ do capital, ou seja, ideólogos do capital (BATISTA, 2011), intensificaram, através dos ACT, suas orientações e influências nos países da América Latina nas últimas décadas, incluindo o Brasil, ditando os rumos que as políticas educacionais, em todas as suas modalidades e níveis, devem seguir, seria ingênuo de nossa parte conceber a possibilidade do Profucionário, o maior programa de formação profissional para os trabalhadores em educação do Brasil, não ter em seu PPP aspectos conceituais e ideológicos oriundos das diretrizes políticas e institucionais dos organismos internacionais.

Assim sendo, a questão central que envolve nosso trabalho não se limita a identificar se os organismos internacionais influenciaram ou não o Profucionário, mas sim compreender em que medida as orientações e determinações dos organismos internacionais foram incorporados como princípios, concepções, fundamentos e estratégias metodológicas no

¹⁰ Para Gramsci, “cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político” (GRAMSCI, 2000, p. 15). A partir desse prisma, Pinto (2011, p. 2) diz que em Gramsci, “intelectual não quer dizer uma formação acadêmica específica, mas, um certo tipo de agente capaz de fazer a ligação entre superestrutura e infra-estrutura, independentemente de sua escolaridade específica, mas relacionada diretamente com o ‘lugar’ que ocupa nas relações materiais/sociais de uma determinada produção social” (*sic*). Assim sendo, esses intelectuais irão desenvolver suas atividades nos mais diversos âmbitos sociais e econômicos, a fim de, avaliar um determinado projeto societário, a depender do grupo social do qual o intelectual venha a fazer parte. Desse modo, os intelectuais orgânicos são os representantes de um determinado grupo social que dentre as suas atividades produzem e reproduzem uma determinada ideologia com o objetivo de tornar hegemônicos valores sociais e culturais do grupo do qual fazem parte (DURIGUETTI, 2014). No caso dos intelectuais orgânicos do capital, Batista (2011) irá nos dizer que eles são ideólogos do capital, uma vez que esses intelectuais contribuem na produção e reprodução das concepções e princípios ideológicos, mantendo assim os interesses do capital (BATISTA, 2011).

âmbito do Profucionário, o que nos conduz às seguintes questões problematizadoras: quais os pressupostos ideológicos dos organismos internacionais que foram incorporados pelo Profucionário? Quais são as similaridades entre as concepções e os discursos dos organismos internacionais e os do Profucionário? Qual ou quais organismos internacionais que mais influenciaram os princípios, concepções, fundamentos e estratégias metodológicas no âmbito do Profucionário?

Deste modo, este trabalho objetiva analisar, a partir das questões problematizadoras já anunciadas, a política de formação profissional do Profucionário, a partir de seus princípios, concepções e pressupostos metodológicos presentes nos cadernos que compõem o Núcleo de Formação Pedagógica do Profucionário, a fim de identificarmos as relações, orientações e influências conceituais e ideológicas dos organismos internacionais.

A escolha destes cadernos se deu por compreendermos que estes materiais, atrelados aos módulos integrantes do Núcleo de Formação Pedagógica e do Núcleo de Formação Técnica Geral, compõem a principal referência para formulação e implementação de políticas de qualificação e formação profissional para o segmento não docente das escolas de educação básica pública, além de entendermos que neles estão inseridos aspectos que apelam para uma concepção ideológica de que se todos se submetem à proposta pedagógica dos cursos do Profucionário, ao serem certificados adquirirão o *status* de profissionais.

Entretanto, essa concepção ideológica não passa de uma ideia falseada, visto que tais cadernos deixam de explicitar o que compreende ser profissional na sociedade capitalista, ou seja, aquele trabalhador ávido a ser explorado no mundo trabalho, uma vez que o “certificado é a coisa da qual a força de trabalho é proprietária privada para, mediado com essa coisa que é o certificado, negociar um valor na comercialização da força de trabalho” (BEZERRA, 2009, p. 46).

Dentre os objetivos específicos, procuramos traçar o percurso histórico do Profucionário, apontando as suas principais características, finalidades, bases legais e objetivos; mapeamos a relação entre a crise do capital de 1970 com o fortalecimento dos organismos internacionais, que são os intelectuais orgânicos do capital e indutores de políticas educacionais nos países latino-americanos; e buscamos compreender as bases e fundamentos da implementação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, da qual o Profucionário configura como a sua principal expressão.

Buscaremos problematizar as relações, proposituras, dimensões e pressupostos políticos e pedagógicos anunciados e estabelecidos nos documentos orientadores dos organismos internacionais para a formação profissional dos trabalhadores em educação. Para

isso, nos debruçaremos no denso arcabouço teórico-documental acerca das seguintes categorias: ideologia, organismos internacionais e formação e qualificação profissional.

Tomamos como objeto empírico de investigação o Programa Profucionário, a partir do entendimento de que há neste programa uma concepção ideológica e conceitual cuja gênese e fundamentos advêm dos organismos internacionais, permeando as concepções, os princípios e os pressupostos metodológicos do PPP do Profucionário, de modo que nosso pressuposto de trabalho é que os princípios, concepções e pressupostos metodológicos do projeto político pedagógico do Profucionário apresentados pelos Cadernos e módulos de estudo do Programa (*Orientações Gerais; Fundamentos e práticas na EaD e Orientações para a Prática Profissional Supervisionada*), possuem aspectos conceituais e ideológicos influenciados e determinados pelos organismos internacionais, os quais apelam e simulam a construção de um “novo” perfil profissional polivalente, colaborador e participativo nos processos de tomadas de decisão na escola, o que atende às exigências do mercado de trabalho.

Ao considerarmos o papel que assume o Profucionário enquanto programa de formação profissional dos trabalhadores em educação das escolas públicas de educação básica, o considerável período em que ele se encontra implementado e ativo (de 2007 a 2018), o número expressivo de trabalhadores em educação que são seu público alvo (mais de 2 milhões de trabalhadores em educação), o grande número de cursistas atendidos pelo programa (mais de 100 mil até 2015), aliados ao cenário de pouca produção acadêmica acerca da temática (são apenas oito dissertações de mestrado e nenhuma tese de doutorado), essa pesquisa se mostra de grande relevância socioeducativa, uma vez que pretendemos abordar uma temática pouco explorada no meio acadêmico que diz respeito a um grande e relevante contingente de trabalhadores da educação.

Exposto isso, além da introdução, o presente estudo se encontra estruturado em mais quatro seções. Na segunda seção desta dissertação, realizamos um mapeamento da produção do conhecimento sobre o Profucionário, a partir de dissertações e demais publicações identificadas na revisão de literatura. Traçamos, com base nestes estudos, o caminho histórico da educação profissional no Brasil, assim como nos debruçamos sobre as principais características, finalidades, bases legais e objetivos do Programa Profucionário. Também abordamos o papel que cada entidade que compõe o Conselho Político Nacional do Profucionário exerceu no processo de implantação e implementação do Programa.

As dissertações de Santandel (2012), Lopes (2014), Chaquime (2014), Jardim (2015), Pedroso (2015), Vargas (2015), Perez (2016), Marchesan (2017) e Souza (2017) trazem

aspectos importantes sobre o Programa Profucionário no Brasil, que aliados às publicações do Governo Federal, (BRASIL, 2012; 2014a; 2014b), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2010; 2011; 2013; 2014a; 2014b; 2016a; 2016b), Dourado e Moraes (2009) e Bessa (2009), como fontes bibliográficas, nos auxiliou a traçar um panorama histórico das lutas dos trabalhadores em educação por valorização, formação profissional e na construção de suas identidades que, segundo Monlevade, ainda estão envoltas “num intrincado jogo de suas condicionalidades” (MONLEVADE, 2014, p. 86).

Na terceira seção, procuramos compreender as nuances da ofensiva ideológica do capital como parte de sua resposta à crise estrutural da década de 1970. Esta compreensão nos levará ao entendimento do papel dos organismos internacionais como intelectual orgânico do capital, induzindo os países em desenvolvimento, principalmente, os da América Latina, a aderirem às políticas estabelecidas da agenda globalmente estrutura para a educação (DALE, 2004). Também buscamos apontar o que consideramos ser as principais concepções dos organismos internacionais acerca da importância das políticas de educação profissional, finalizando este capítulo discorrendo sobre o processo de planejamento e execução da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, da qual o Profucionário se configura como a sua principal expressão.

Autores como Dale (2004), Antunes (2005; 2008; 2009), Mészáros (2002; 2004; 2011; 2015) e Batista (2011) formam nosso referencial teórico nessa seção, auxiliando-nos a compreender a relação existente entre a ofensiva ideológica do capital e o papel exercido pelos organismos internacionais na formulação e implementação das políticas educacionais, em especial aquelas voltadas para a valorização e formação profissional, como a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Na quarta seção, realizamos a análise de conteúdo dos cadernos que fazem parte do Núcleo de Formação Pedagógica do Profucionário: o Caderno *Orientações Gerais*, o Caderno *Fundamentos e Práticas na EaD* e o Caderno *Orientações para a Prática Profissional Supervisionada*, que são comuns às quatro habilitações ofertadas pelo Programa, a fim de analisar as concepções, princípios, fundamentos e estratégias metodológicas do PPP do Profucionário, a partir das orientações e concepções dos organismos internacionais.

Por último, na quinta seção, realizamos as nossas considerações finais, na qual apresentaremos de maneira pormenorizada a conclusão de que o Programa Profucionário incorporou em seu PPP categorias, conceitos e concepções dos organismos internacionais em que, a partir da aquisição de novas competências profissionais, apelam para a construção de

um perfil profissional mais dinâmico e colaborativo nos processos de tomada de decisão no bojo escolar.

1.1 O Caminho metodológico: fundamentos e pressupostos

Todas as ciências caracterizam-se pela utilização de métodos científicos; em contrapartida, nem todos os ramos de estudo que empregam estes métodos são ciências. Dessas afirmações podemos concluir que a utilização de métodos científicos não é da alçada exclusiva da ciência, mas não há ciência sem o emprego de métodos científicos. Assim, o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 83).

O excerto do livro *Fundamentos da Metodologia Científica*, das autoras Marina Marconi e Eva Lakatos (2003), traz a conceituação do método como sendo um aglomerado de atividades sistemáticas e racionais que auxiliará, no caso, o cientista/pesquisador a traçar os caminhos a serem seguidos durante a pesquisa. Só que definir o método a ser utilizado na pesquisa científica não é tarefa das mais simples, tampouco das menos importantes.

Tamanha importância e necessidade em utilizar um método adequado para o desenvolvimento de nosso estudo é mensurado a partir da dimensão do alcance das etapas que se pretende atingir. É o método científico que dá confiança aos resultados de uma investigação (MARCONI; LAKATOS, 2003). Como não existe um único método que possa ser utilizado nas mais diversas áreas da investigação, teremos que buscar um que nos conduza de maneira precisa e eficaz durante a árdua caminhada acadêmica, otimizando, desta maneira, a construção do conhecimento científico.

Nas últimas décadas do século XXI, cresce o interesse dos estudiosos da pesquisa educacional sobre os modelos quantitativos e qualitativos, gerando assim, um “apaixonante debate” (BARDIN, 2016, p. 144). Esse interesse traz consigo a tentativa de superar a concepção dualista - qualidade *versus* quantidade - da técnica, algo ainda não alcançado de maneira incontroversa (GAMBOA, 2013).

Posto isso, consideramos nossa pesquisa de caráter qualitativo por se preocupar “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2002, p. 32). No processo de desenvolvimento desta dissertação, seremos guiados pela abordagem do materialismo histórico-dialético por entendermos que a “investigação deve considerar a concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais, que não são definidos *à priori*, mas construídos historicamente” (GOMIDE, 2013, p. 7).

Ratificando a afirmação apresentada por Gomide (2013) sobre o materialismo histórico dialético, Souza (2014, p. 2) irá nos dizer que essa abordagem

Reconhece a ciência como produto da história, da ação do próprio homem, que está inserido no movimento das formações sociais. Nesse sentido, encara a ciência como uma construção decorrente da relação dialética entre o pesquisador e o objeto envolvidos em uma determinada realidade histórica. O processo de construção de conhecimento vai do todo para as partes e depois das partes para o todo realizando um círculo de síntese conforme o contexto, com necessidade de aproximação e, às vezes, de afastamento do pesquisador em relação ao objeto (SOUZA, 2014, p. 2).

Deste modo, utilizaremos como estratégia de pesquisa a abordagem bibliográfica e documental, que embora se assemelhem muito, possuem na natureza das fontes a sua principal distinção. Sobre isso, Fonseca (2002, p. 32-33) irá nos dizer que “pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las”, uma vez que

A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, pp. 32-33).

O pesquisador Antonio Carlos Gil, após afirmar em sua obra *Como elaborar projetos de pesquisa* que “as pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas” (GIL, 2002, p. 44), endossará a compreensão de Fonseca (2002) quanto às sutilezas que diferenciam a pesquisa bibliográfica da documental, destacando que enquanto a primeira utiliza, sobretudo, “das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto”, a segunda “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objeto da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45).

Partiremos então do levantamento bibliográfico de referências teóricas “já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de *web sites*” (FONSECA, 2002, p. 32), para discorrermos sobre as questões presentes nos capítulos 1 e 2 de nosso trabalho, como o Profuncionário, a crise estrutural do capital e a sua ofensiva ideológica, o papel dos organismos internacionais na implementação das políticas de formação profissional e sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Sobre o Profucionário, utilizamos como fonte primária os cadernos do Núcleo de Formação Pedagógica do Programa, encontrados em versão digital (PDF) na aba do próprio Programa no site do MEC. Também constituíram nossa fonte bibliográfica, dessa vez secundária, as nove dissertações sobre o Profucionário encontradas nos portais de teses e dissertações, como o Periódicos CAPES/MEC, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além dos demais artigos científicos e publicações sobre o Profucionário, como as encontradas na versão impressa da Revista Retratos da Escola e no Caderno de Educação nº 26, e na versão *online* do Caderno de Resoluções do 32º Congresso Nacional da CNTE e das Cartilhas *No Brasil, funcionário da escola também é educador* e *Funcionários da educação: conquistas e desafios da formação e da valorização profissional*, ambas da CNTE.

Estes documentos publicados pela CNTE demonstram que a principal entidade de classe dos trabalhadores em educação - CNTE - exerce um papel central no planejamento e execução do Profucionário, sendo o grande disseminador do Programa entre os entes federados. Tive a oportunidade de constatar a divulgação maciça que a CNTE faz sobre o Profucionário quando participei, na condição de delegado sindical, do 32º Congresso Nacional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, que ocorreu em Brasília e teve por tema *Educação, desenvolvimento e inclusão social*.

Foi neste evento que o meu interesse sobre o Profucionário foi despertado de maneira mais incisiva. No 32º Congresso Nacional da CNTE, deparei-me frequentemente com questões relacionadas ao Profucionário, seja em mesas temáticas, grupos de trabalho ou na distribuição de publicações impressas. Este contato me conduziu à percepção de que realmente o Profucionário era um programa pertencente a uma política educacional de proporções nacionais, com capilaridade¹¹ na maioria dos estados e municípios brasileiros e com debates que, ao meu ver, pareciam sólidos e consistentes.

Entendi que o denso volume de informações acerca do Profucionário neste congresso não era por acaso. Aquele bombardeio de informações ocorria porque a principal entidade de classe dos trabalhadores em educação exercia um papel central no planejamento e

¹¹ Compreendemos a capilaridade do Profucionário pelas seguintes razões: primeiro, por entendemos que a CNTE é a grande indutora do Profucionário, chegando a publicar documentos e artigos especificamente sobre o Programa. Como indutora, ela apoia e divulga o Profucionário em suas 50 entidades filiadas, que estão presentes em 24 estados da federação mais o Distrito Federal. Segundo por que até o ano de 2014, os cursos do Profucionário estavam sendo ofertados em mais de 20 Institutos Federais e 07 Secretarias Estaduais de Educação (SEE) (CNTE, 2016a). Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/institucional/entidades-filiadas>.

execução do Profuncionário, sendo a grande disseminadora do Programa entre os entes federados.

No *Caderno de Resoluções* do 32º Congresso Nacional da CNTE está posto, por exemplo, de maneira translúcida, que no tocante aos trabalhadores em educação, o principal desafio desta entidade sindical será

o de consolidar uma atuação proativa das/os funcionárias/os em educação através da consolidação da Secretaria de Funcionários, de Planos de Carreira unificado nas Redes Estaduais e Municipais, a expansão do PROFUNCIONÁRIO, a Formação em Nível Superior nas Redes de Ensino, tal consolidação deve vir agregada com a efetivação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para as/os profissionais da Educação Escolar, com a regulamentação do Artigo 206, inciso VIII da CF (CNTE, 2014a, p. 104).

A afirmação “expandir o Profuncionário” presente no documento *Caderno de Resoluções* mostra, de maneira clara e direta, que a CNTE é um dos principais indutores, em nível nacional, do Programa. Esta diretiva expansionista está também presente nas demais publicações distribuídas gratuitamente no evento, como nos *Cadernos de Educação* nº 26, intitulado “Políticas Educacionais em Debate”.

O *Caderno de Educação* nº 26 ratifica a necessidade da “expansão da oferta dos cursos do Profuncionário” (CNTE, 2014b, p. 83) e nas revistas *Retratos da Escola*, volume 3, nº 5, intitulada “Funcionário de Escola: identidade e profissionalização” e volume 4, nº 6, chamada “Dossiê Estado, políticas e educação: o novo PNE”, que ao falar sobre o Profuncionário considera importante “a consolidação da expansão de uma educação profissional de qualidade” (CNTE, 2010, p. 152).

Para a compreensão da crise estrutural da década de 1970, da ofensiva ideológica do capital e dos organismos internacionais, utilizamos como fonte bibliográfica as obras impressas do filósofo húngaro István Mészáros, *O poder da ideologia* e *A crise estrutural do capital*; do professor Ricardo Antunes, *Os sentidos do trabalho* e a versão digital do livro *A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva*, do professor Roberto Leme Batista. Ainda compõem o nosso arcabouço bibliográfico diversos artigos científicos sobre as problemáticas expostas, integrante das nossas fontes secundárias.

Em nosso trabalho, realizamos também a pesquisa documental, principalmente as publicadas nos portais eletrônicos dos organismos internacionais, como os relatórios e os documentos oficiais. Nessa etapa da pesquisa, o uso dos *websites* dos organismos internacionais foi de extrema importância, pois grande parte de seus relatórios e documentos estão disponíveis apenas na versão *online*, ou seja, estão presentes apenas em seus portais. Quanto à busca nas páginas dos organismos internacionais, encontramos dificuldade apenas

no tocante ao idioma das publicações, uma vez que existem documentos que só estão em inglês ou espanhol.

Utilizamos como principais fontes documentais os relatórios disponibilizados pela OIT, OCDE, UNESCO, Banco de Desenvolvimento da América Latina (BDAL), Banco Mundial (BM) e Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL). Estes documentos foram fundamentais tanto na segunda quanto na terceira parte de nosso trabalho, auxiliando-nos na compreensão das concepções e indicações dos organismos internacionais para a implementação das políticas de formação profissional. Sem esta compreensão, não seria possível analisarmos os cadernos do Profuncionário, na tentativa de encontrar as conceituações e concepções ideológicas dos organismos internacionais no Projeto Político Pedagógico do Programa.

Uma vez identificadas as fontes bibliográficas e documentais usadas na pesquisa, realizamos o tratamento das informações documentais, ou seja, a análise documental, que para Bardin (2016, p. 51), é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referenciarão”.

Utilizamos para o tratamento de nossas informações a análise de conteúdo, proposta por Bardin no livro *Análise de conteúdo* (2016)¹². Ao realizar a exposição histórica da análise de conteúdo, Bardin irá nos dizer que “descrever a história da análise de conteúdo é essencialmente referenciar as diligências que nos Estados Unidos marcaram o desenvolvimento de um instrumento de análise das comunicações”¹³ (BARDIN, 2016, p. 19).

Para Bardin, a análise de conteúdo é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e conteúdos) extremamente diversificados” (BARDIN, 2016, p. 15). Em outras palavras, a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análises das comunicações” (BARDIN, 2016, p. 37), compreensão ratificada por Silva e Fossá (2015), que irão afirmar que

A análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. O caminho percorrido pela análise de conteúdo, ao longo

¹² A disciplina Seminários Avançados de Pesquisa em Políticas Públicas: Gestão e Educação I (Análise de Conteúdo), ministrada pela Professora Doutora Edna Cristina do Prado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CEDU), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), auxiliou-nos bastante na compreensão da análise do conteúdo.

¹³ A análise de conteúdo teve suas origens nos Estados Unidos, no auge da segunda guerra mundial durante as décadas de 1940 e 1950, sendo utilizada como técnica para analisar os conteúdos contidos nas comunicações inimigas (BARDIN, 2016).

dos anos, perpassa diversas fontes de dados, como: notícias de jornais, discursos políticos, cartas, anúncios publicitários, relatórios oficiais, entrevistas, vídeos, filmes, fotografias, revistas, relatos autobiográficos, entre outros (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 2).

Prado (2007) irá nos dizer que o objetivo central da análise de conteúdo “é produzir inferências sobre os elementos constituintes do processo de comunicação” (PRADO, 2007, p. 92). A intenção da análise de conteúdo é justamente “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção” (BARDIN, 2016, p. 44). Inferir para Bardin é deduzir algo de maneira lógica (BARDIN, 2016).

Sobre a ação de inferir, Prado (2007) enfatiza que esta

pressupõe comparação de dados, indo além da identificação do conteúdo exposto no discurso, a partir de uma informação puramente descritiva, ela busca justamente as relações desse conteúdo com outros elementos do discurso, quer sejam eles expressos ou latentes. O explícito é o ponto de partida, entretanto, a análise e a interpretação da contextualização, do pano de fundo do plano discursivo é que possibilita a generalização e garante relevância científica da pesquisa (PRADO, 2007, p. 92-93).

Bardin (2016) compreende que a inferência é o procedimento intermediário na análise de conteúdo. Estando entre a descrição (características do texto após trabalhado) e a interpretação (que é a significado dado as características da descrição), a inferência se torna o elo condutor entre as duas. Dentre o conjunto de técnicas da análise de conteúdo, utilizaremos em nossa pesquisa a denominada análise categorial, que

funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples (BARDIN, 2016, p. 201).

Ao trabalharmos o Caderno *Orientações Gerais* do Profuncionário, identificamos que a categoria transversalidade temática é um dos princípios do Profuncionário, sendo entendida como um “modo de compreender competências e conhecimentos que não se encontram isolados da realidade escolar” (BRASIL, 2014a, p. 74), ou seja, para o Profuncionário, por meio da transversalidade temática, “o técnico em educação devem compreender as competências e conhecimentos de que precisam, relacionados a outras competências e conhecimentos” (BRASIL, 2014a, p. 74).

Entretanto, ao realizarmos a análise categorial nos documentos da OIT, que é um organismo internacional, percebemos que a categoria transversalidade temática nos é apresentada com a nomenclatura competências transversais, sendo “aquelas que são comuns a

diversas atividades profissionais. Permitem a transferibilidade de um perfil profissional a outro ou de um conjunto de módulos curriculares a outros” (OIT, 2002a, p. 23).

Inferimos, portanto, baseados nos desmembramentos dos textos por meio da análise categorial e após a triangulação das informações, que a categoria competência transversal foi incorporado pelo Profucionário como transversalidade temática, possuindo a mesma concepção e preocupação principal de “desenvolver as competências básicas e genéricas para garantir a transversalidade e a abertura para um leque maior de alternativas no mercado de trabalho” (OIT, 2002b, p.13), potencializando, com isso, o desenvolvimento de um perfil profissional alinhado às novas demandas laborais, sendo aptos a, dentre outras coisas, resolver conflitos e trabalhar bem em equipe (BRASIL, 2014a).

A técnica da análise categorial nos auxiliou no tratamento das informações. O Caderno *Orientações Gerais* apresenta como um dos princípios do Profucionário o princípio do “humano como ser histórico, inacabado, em construção” (BRASIL, 2014a, p. 73). Este princípio do Profucionário nos conduziu à identificação da categoria educação permanente, na qual afirma que a educação possui um caráter permanente, que deverá fazer parte do processo histórico de construção do indivíduo ao longo de toda a sua vida.

Essa concepção de educação permanente foi apresentada anos antes por diversos organismos internacionais, como a UNESCO, na qual a educação permanente do Profucionário aparece como educação ao longo da vida e deve ser “encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir” (UNESCO, 1998a, p. 18). O BDAL também apresenta em seus documentos a categoria educação ao longo da vida, na qual “mantiene las capacidades y competencias de los individuos a medida que cambian los requerimientos tecnológicos y de capacidades de los trabajos disponibles” (BDAL, 2014, p. 56).

Inferimos com essa triangulação de informações que o Profucionário incorporou a categoria educação ao longo da vida dos organismos internacionais, renomeando-o como o princípio da educação permanente e adotando aspectos não só conceituais, mas também de significação no processo formativo.

Destarte, realizamos em nossa pesquisa a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), a fim de realizarmos nossas inferências entre o discurso¹⁴ presente nos cadernos do Núcleo de Formação Pedagógica do Profucionário e os discursos contidos nos documentos e

¹⁴ Na análise de conteúdo, a categoria discurso significa “toda a comunicação estudada, não só ao nível dos seus elementos constituintes elementares (a palavra, por exemplo), mas, também e, sobretudo, a um nível igual e superior à frase (proposições, enunciados, sequências)” (BARDIN, 2016, p. 217).

relatórios dos organismos internacionais, objetivando, dessa forma, identificar quais são as ideias e concepções ideológicas dos organismos internacionais que foram incorporadas pelo Profucionário.

2 POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA OS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO: COMPREENDENDO O PROGRAMA PROFUNCIÓNÁRIO

Em seus mais de 500 anos, o Brasil passou por momentos econômicos distintos, o que impactava continuamente na forma como a educação era implementada. Entretanto, independente do governo ou do modelo econômico vigente, a característica de uma educação dual sempre predominou no campo educacional brasileiro, sendo uma educação voltada para as classes mais abastadas e outra para as mais pobres, isso desde o período colonial, com o modelo educacional adotado pelos jesuítas, até a contemporaneidade (LOPES; FILHO; VEIGA, 2015).

De igual maneira, a característica dual marcou a educação profissional brasileira durante toda sua implantação. Desde a sua gênese, no começo do século XX, voltada para a população pobre, tida como preguiçosa, arruaceira, vagabunda e delinquente, na qual, após receber formação profissional, só conseguiam arrumar uma ocupação de caráter extremamente prático e manual (SANTOS, 2015) até nossos dias, na qual, frequentemente, serve para atender as demandas do capital por força de trabalho para as empresas e indústrias, sendo direcionadas e oferecidas aos filhos da classe que vive do trabalho (ANTUNES, 2009) ou aos trabalhadores que ocupam um “trabalho médio social não qualificado” (MARX, 2013, p. 352).

Essa característica presente na educação profissional do Brasil recrudescer a partir das respostas que o capital teve a sua crise da década de 1970, como a reestruturação produtiva e a ofensiva ideológica. Tais respostas impactaram profundamente não apenas nas relações econômicas e sociais numa escala global, mas também nas políticas voltadas para a formação profissional que, desde então, tiveram que se adaptar, reformulando sua organização e estrutura para oferecer mão de obra não apenas em quantidade suficiente, mas com novas competências e perfis profissionais nos mais diversos âmbitos da cadeia laboral, trabalhadores que sejam capazes de

responder às demandas de cunho científico-tecnológico oriundas do mundo do trabalho, que tenham como eixos, na sua formação, valores e procedimentos que a pedagogia nascida do taylorismo-fordismo não foram capazes de atender. Competência, polivalência, escolaridade, capacidade de trabalhar em equipe, tomada de decisão, comunicabilidade e autonomia são os requisitos da profissionalização do novo trabalhador (PAZ, 2003, p. 85).

Com base nesses pressupostos, no cerne da reestruturação e implementação das políticas de formação profissional no Brasil, alguns atores se destacam, como o Governo

Federal, as entidades sindicais e os organismos internacionais. Este último ator, os organismos internacionais, possuem concepções próprias acerca do papel que a educação deve exercer para resolver diversos problemas sociais, inclusive os de ordem econômica¹⁵, e como devem ser direcionadas as políticas de formação profissional.

Assim sendo, para os organismos internacionais, as políticas educacionais, em especial, as de formação e qualificação profissional, possuem um importante papel frente às demandas crescentes por força de trabalho especializada, impostas pelo novo modelo produtivo que exige um trabalhador polivalente e capaz de resolver os diversos problemas que venham a surgir cotidianamente e que estejam relacionadas às suas atribuições laborais.

Embora as concepções e influências destes organismos ganhem relevância e força nos países de todo o globo, no Brasil as determinações dos organismos internacionais refletiram em “inovações impenetradas no seu ideal de nação com o surgimento de novas tecnologias, da necessidade de expandir economicamente, de construir uma sociedade com características a partir de modelos internacionais” (GUIMARÃES, 2015, p. 4).

Estes modelos internacionais, dos quais Guimarães (2015) menciona, são resultados, segundo Santos (2001), de “importantes pactos internacionais, firmados pelo país, sobretudo em Jomtien, Dacar e Cochabamba, em favor da Educação para Todos” (SANTOS, 2001, p. 13).

É a partir daí que surgem os atuais modelos de políticas e programas educacionais que ditam os rumos da educação profissional no Brasil, em especial os voltadas para os trabalhadores em educação das escolas de educação básica públicas, como a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, da qual o Profucionário é a sua principal expressão e referência quando se trata das políticas de formação e valorização dos trabalhadores em educação, conforme procuraremos explanar de maneira especificada nas próximas seções deste estudo.

2.1 Mapeando a produção do conhecimento acerca do Profucionário

De acordo com Alves (1992), a revisão da literatura deve servir para dois aspectos básicos: a contextualização do problema dentro da área de estudo e a análise do referencial

¹⁵ No livro *O que revelam os slogans na política educacional*, Olinda Evangelista e demais pesquisadores nos mostram como os organismos internacionais constroem, através dos slogans, um consenso de responsabilização da educação, em especial dos professores, sobre as questões econômicas. Para os autores, através dos slogans e seus direcionamentos, os organismos internacionais “exibem a preocupação com as implicações da educação sobre a economia (EVANGELISTA, 2014, p. 54).

teórico. Corroborando com esse pensamento, Simões (2005) compreende que o acesso às informações é imprescindível para uma boa revisão bibliográfica e, conseqüentemente, na escrita da dissertação e tese. Para ela, o papel da informação no desenvolvimento científico está “dentre os requisitos fundamentais para o progresso da ciência e, por conseguinte, da sociedade” (SIMÕES, 2005, p.2).

Deparamo-nos com esta dificuldade ao realizarmos o mapeamento da produção do conhecimento sobre o Programa Profuncionário a fim de realizarmos a investigação, pois, constatamos que poucas são as dissertações e teses produzidas acerca deste programa no Brasil, embora os microdados do Censo Escolar de 2013, apurado pelo professor Dr. Thiago Alves, da Universidade Federal de Goiás (UFG), nos aponte que o Brasil possui mais de 2.200.000 funcionários e técnicos administrativos nas escolas públicas das três esferas administrativas (CNTE, 2016b).

Segundo a CNTE, entre os anos de 2012 a 2015, o Brasil formou quase sessenta mil funcionários das escolas, dos quais, 11.640 (19,40%) eram do nordeste brasileiro (CNTE, 2016a). Essas informações são importantes, pois quando observamos o expressivo número de trabalhadores que é público-alvo do Profuncionário, a considerável quantidade de trabalhadores em educação que já se formaram em suas quatro habilitações e o tempo que o Programa já está em execução, podemos cair na falsa sensação de que o Profuncionário é um programa extremamente pesquisado, sendo alvo de inúmeras publicações.

No entanto, ao realizarmos o levantamento bibliográfico acerca do tema, constatamos justamente o contrário, visto que há uma baixa produção nacional, sendo encontrados apenas 9 dissertações de mestrado, sendo a mais antiga delas de 2012, cinco anos após a implementação do Profuncionário.

Para chegarmos a este resultado, utilizando como chave de busca a palavra Profuncionário nas fontes de buscas do portal do Periódicos da CAPES, a plataforma da BTDT, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a plataforma SCIELO (*Scientific Eletronic Library Online*), o portal *Google Acadêmico* e no Portal Domínio Público, obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico nos portais de dissertações e teses sobre o Programa Profucionário

PORTAL	TIPO	UNIVERSIDADE DE VÍNCULO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Periódicos CAPES/MEC	Dissertação	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2017
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	2012
	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	2014
	Dissertação	Universidade Católica de Góias (UCG)	2015
	Dissertação	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	2015
Banco de Teses e Dissertações da CAPES	Dissertação	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	2014
	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	2015
	Dissertação	Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFSul)	2016
Google Acadêmico	Dissertação	Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES)	2017
SCIELO - Scientific Electronic Library Online	-	-	-
Domínio Público	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

O quadro acima nos apresenta algumas informações interessantes acerca das produções acadêmicas sobre o Profucionário, a saber: poucas são as dissertações produzidas sobre o Profucionário, sendo encontradas apenas nove delas nos bancos de dados pesquisados e nenhuma tese de doutorado. Observamos também que, embora o Profucionário tenha sido implementado em 2007, só cinco anos depois surgiu o primeiro trabalho *strictu sensu* a seu respeito, sendo todas as pesquisas acadêmicas bastante recentes.

De igual modo, chama-nos a atenção a má distribuição regional das pesquisas científicas sobre o Profucionário, uma vez que, com exceção do Estado do Maranhão que desenvolveu uma pesquisa sobre o tema, todos os outros trabalhos foram produzidos nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, não tendo se quer uma dissertação de mestrado na região Norte. A baixa produtividade de pesquisas sobre o Profucionário no Nordeste contrasta com o fato desta região ser a 3º no ranking nacional das regiões que mais formaram cursistas do Profucionário.

Afligidos por esta falta de produção nacional acadêmica na pós graduação *strictu sensu* sobre o tema e, em especial, nos estados nordestinos, utilizamos a mesma chave de busca nos Bancos de Teses e Dissertações das Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal do Piauí (UFPI) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); nos

Repositórios Institucionais da UFAL (RIUFAL), da Universidade Federal de Pernambuco (RIUFPE), da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Federal do Rio Grande Norte (RI-UFRN); e no Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Ceará (UFC). Como esperado, não encontramos nenhum resultado, o que reforça a percepção do quanto é escassa a pesquisa sobre o Profuncionário, sobretudo na região Nordeste.

A constatação desta seqüência em se pesquisar sobre o programa Profuncionário inquieta-nos e, mesmo não sendo de interesse desta pesquisa, nos deixa uma interrogação do porquê desta apatia acadêmica acerca do Programa, ainda mais quando levamos em consideração as determinações dos organismos internacionais, por meio dos ACT, na reestruturação das políticas de formação e valorização profissional dos trabalhadores em educação.

Daí, ressaltamos a necessidade deste Programa ser discutido, debatido e problematizado enquanto política pública de formação dos trabalhadores em educação, situado na lógica e perspectiva do mercado, que exige uma remodelação dos perfis laborais, culminando na construção de uma nova identidade profissional através da aquisição de novas habilidades e competências profissionais.

No quadro abaixo, detalharemos de maneira mais minuciosa as oito dissertações de mestrado que foram produzidas pelos Programas de Pós-graduação das Instituições de Ensino Superior (IES) acerca do Profuncionário, a saber:

Quadro 2 - Detalhamento das teses e dissertações sobre o Programa Profuncionário

ANO	TÍTULO	D/T	AUTOR	PROGRAMA
2017	Política educacional e processo formativo: a construção da identidade profissional do funcionário da educação básica.	D	SOUZA, Leandro Aparecido de.	Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP
2017	Programa Profuncionário: repercussões nas trajetórias profissionais de egressas	D	MARCHESAN, Michele Roos.	Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado Acadêmico, da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES)
2016	Evasão na EAD: estudo de caso do programa Profuncionário do IFSul	D	PEREZ, Ernesto Monteiro	Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do IFSul.
2015	Análise dos motivos que levaram à evasão discente dos cursos Profuncionário do polo sede de Teófilo Otoni/MG, da rede E-Tec Brasil, do IFNMG.	D	JARDIM, Ana Cláudia Gonçalves de.	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto sensu</i> em Gestão de Instituições Educacionais, da UFVJM
2015	A implementação do Programa	D	PEDROSO,	Programa de Pós-

	Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação – Profucionário no Paraná		Jociane Martins	Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação – PPGE, da UNIOESTE.
2015	O programa Profucionário e a valorização e Profissionalização dos/as servidores/as não docentes da educação básica	D	VARGAS, Claudia Amélia	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , Mestrado e Doutorado em Educação da UCG.
2014	A prática pedagógica na educação à distância transformando a docência: uma análise sobre saberes e desenvolvimento profissional de tutores virtuais	D	CHAQUIME, Luciane Penteado	Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.
2014	A identidade profissional pela tessitura do discurso de funcionários/as da Escola Pública Estadual no Programa Profucionário.	D	LOPES, Cláudio Simone Carneiro	Programa de Pós-Graduação Mestrado Interdisciplinar Cultura e Sociedade da UFMA.
2012	Marcas da escrita virtual em FOTOLOG: (des) identidade, (dis) curso e memória.	D	SANTANDEL, Maria Aparecida da Silva	Programa de Pós-Graduação em Letras do Campus de Três Lagoas da UFMS.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Podemos observar no Quadro 2 que a produção de conhecimento acerca do Profucionário aconteceu de maneira mais sólida nas IES, em especial nas universidades federais. Por outro lado, os Institutos Federais (IF) têm pouca produção sobre o Profucionário, o que nos causa uma certa estranheza, visto que os IF's, desde 2011, também são, junto com as Secretarias Estaduais de Educação, responsáveis pela oferta dos cursos do Programa Profucionário.

As informações contidas no Quadro 2 também nos despertaram a atenção quanto ao reduzido número de temas investigados. Os títulos das dissertações nos mostram que questões relacionadas com a categoria identidade profissional está presente em mais de 30% dos trabalhos defendidos. Temáticas que envolvem a EaD, em especial a problemática envolta da evasão e questões sobre a valorização profissional também são bastante discutidas nos trabalhos sobre o Profucionário, o que demonstra que o pouco interesse em se debruçar sobre o Programa vem acompanhado pela escolha reduzida de algumas poucas temáticas.

Por outro lado, também identificamos que das poucas produções existentes nos programas de pós-graduação, nenhuma delas busca compreender e problematizar criticamente o Programa como uma política pública de formação dos trabalhadores que estabelece mediações e um consenso ativo com diversas instituições do governo, sociedade civil e de classe, em torno de um projeto de formação atrelado às necessidades e exigências demandadas pelo sistema capital através dos organismos internacionais.

Baseado nos ditames da certificação e das competências profissionais, esse Programa desenvolve um modelo de formação que fortalece um projeto educativo adequado ao mundo

produtivo e à escola, formando capital humano remodelado por novas habilidades adquiridas, ou seja, da maneira que atenda aos novos padrões de sociabilidade formativa demanda aos trabalhadores pelo capital.

Realizamos a revisão bibliográfica das nove dissertações, iniciando da publicação mais recente para a mais antiga, buscando identificar as principais categorias e unidades significativas dos documentos, os principais conceitos trabalhados pelos autores e em que ponto eles avançaram ou se limitaram no trato da problemática.

A primeira dissertação foi a intitulada *Política educacional e processo formativo: a construção da identidade profissional do funcionário da educação básica*, de Souza (2017), a qual busca compreender como se processa a construção da identidade profissional dos funcionários da educação básica pública, visando identificar a sua relação com a escola e a educação brasileira.

Este trabalho se divide em quatro seções. A primeira, que mostra a metodologia desenvolvida no trabalho, a qual utilizou a revisão bibliográfica das teses e dissertações e análise documental, a fim de identificar os avanços, retrocessos e alterações da legislação sobre o tema. A segunda seção inicia a análise da Política Nacional de Formação dos Funcionários da Educação Básica Pública. Na terceira seção é apresentada a relação histórica presente entre os funcionários, a escola e a educação brasileira. Por fim, na quarta seção, são mostradas as especificidades relacionadas à estruturação dos cursos de formação para os funcionários.

A pesquisa de Souza (2017) conclui que, mesmo com a evidente presença dos funcionários de escola na educação básica pública, sempre lhes foi atribuída pouca importância, o que caracterizou a sua invisibilidade histórica. Entretanto, “a pesquisa nos evidenciou a superação dessa condição por parte dos funcionários da educação, ao menos pelo que nos indicam os instrumentos normativos e as atuais políticas públicas de formação” (SOUZA, 2017, p. 130).

Também é de 2017 a dissertação *Programa Profucionário: repercussões nas trajetórias profissionais de egressas*, de autoria de Marchesan (2017). Este trabalho, consiste num estudo de caso e se encontra dividido em cinco partes, a autora objetiva “investigar as repercussões do Programa Profucionário - IFSul nas trajetórias profissionais de egressas do curso Técnico em Múltiplos Didáticos no campus Lajeado/RS” (MARCHESAN, 2017, p. 68).

A metodologia do estudo de caso, que possui uma abordagem qualitativa, foi a análise documental e a realização de uma entrevista semiestruturada com oito cursistas egressas do

curso técnico em Multimeios Didáticos do Profucionário, do Campus Lajeado, do IFSul. Vale mencionar que esta turma do Profucionário teve 18 cursistas evadidos ao longo do curso (MARCHESAN, 2017).

A realização da entrevista semiestruturada com as egressas possuía diversos intuitos, como contribuir para a identificação dos principais motivos que fizeram com que as egressas se inscrevessem no Profucionário; descobrir quais foram às facilidades e dificuldades vivenciadas durante o curso; assim como, quais contribuições o Programa deu para a construção da identidade profissional das cursistas egressas (MARCHESAN, 2017).

Deste modo, após aplicada a entrevista semiestruturada com as cursistas egressas do curso Multimeios Didáticos, do Campus Lajeado/RS, Marchesan (2017) chega as seguintes conclusões: “a busca por aperfeiçoamento e por qualificação profissional foram os principais motivos que levaram as egressas a participarem do curso” (MARCHESAN, 2017, p. 119). Que, apesar da dificuldade com a rotina tripla (casa, trabalho e estudo), “o apoio da família durante o processo surgiu como um aspecto muito importante para permanência e êxito no curso” (MARCHESAN, 2017, p. 120) e que o Profucionário contribuiu para o desenvolvimento de algumas competências profissionais nas egressas, como a “criticidade, o poder de argumentação, de sugestão e de emissão de opiniões. Emergiu, ainda, o aprender a se valorizar e a valorizar o seu trabalho” (MARCHESAN, 2017, p. 121).

Perez (2016), por sua vez, objetiva no trabalho *Evasão na EAD: estudo de caso do programa Profucionário do IFSul* analisar a evasão existente no Profucionário, assim como os principais fatores que contribuíram para esse processo, com base na perspectiva dos estudantes evadidos. A metodologia utilizada teve um caráter quali-quantitativo, utilizando como estratégia de pesquisa o estudo de caso e se dividindo em três etapas: a fase exploratória, realizada mediante o levantamento e análise bibliográfica e documental; a coleta de dados sobre o Profucionário no IFSul; e posteriormente a análise de todo o material coletado.

Após discorrer sobre a formação profissional dos profissionais não docentes através do Profucionário e a modalidade na qual o curso é ofertado, educação a distância, Perez (2016) irá apontar na fase da coleta de dados que dos 1.577 trabalhadores em educação da educação básica pública matriculados no Profucionário do IFSul, 640 se encontraram na situação de evadidos, o que representa aproximadamente 40,6% do total de matriculados.

Na pesquisa, Perez (2016) revela que as principais causas da evasão destes cursistas são: carga horária do curso muito extensa, apontada por 62% dos cursistas evadidos; a dificuldade de conciliação de horários de trabalho e estudo, apontado por 61%; 50% disseram

que a falta de internet em casa foi também um dos motivos da evasão; 46% responderam que a falta de flexibilidade no horário da aula presencial contribuiu para a evasão; a distância entre o local das aulas presenciais e a residência do estudante foi mencionada por 33%; a falta de valorização profissional e incremento salarial após a conclusão do curso tiveram 30% de respostas; a falta de liberação do trabalho, no caso, da escola, para assistir as aulas presenciais com 24%; 47% dos cursistas disseram que a realização de um curso concomitante foi um dos motivos da evasão; o curso não correspondeu às expectativas do cursista (40%); não considerou o curso atrativo (30%); não viu aplicabilidade do curso em seu trabalho (27%).

Outros fatores apontados pelos cursistas evadidos na pesquisa de Perez (2016) que nos chamam a atenção foram: a percepção que 100% dos cursistas evadidos tiveram, ou seja, a percepção unânime, de que o docente que ministrava as aulas não lhes dava atenção e a falta de motivação para continuar no curso, apontada por 93% deles.

Exposto isso, Perez (2016) conclui seu estudo afirmando que muitos são os motivos e causas que levam os cursistas do Profucionário a evadirem, motivos estes que não são motivados apenas por “aspectos individuais que influenciam o estudante à evasão, nem são apenas aspectos inerentes à instituição que impactam na decisão do estudante, assim como também não são apenas fatores externos à instituição o motivo de sua desistência” (PEREZ, 2016, 101).

Nesta mesma linha, foi realizada a dissertação *Análise dos motivos que levaram à evasão discente dos cursos Profucionário do polo sede de Teófilo Otoni/MG, da rede E-Tec Brasil, do IFNMG*, de Jardim (2015), que visa analisar a evasão dos cursos a distância do Profucionário no Polo Sede de Teófilo Otoni do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFMG), no âmbito da Rede e-Tec Brasil, durante os anos de 2013 a 2015.

A pesquisadora utilizou como método o estudo de caso com uma abordagem quanti-qualitativa, realizando um levantamento bibliográfico e documental sobre a temática e utilizando como instrumento de coleta de dados a aplicação de um questionário com os tutores, coordenadores e estudantes evadidos do curso no referido polo. Este instrumento foi disponibilizado na internet para que os estudantes respondessem *online*, através da ferramenta *Google Docs*.

Segundo a pesquisa, no Polo sede de educação a distância de Teófilo Otoni/MG, se matricularam 508 trabalhadores em educação, oriundos da educação básica pública em três cursos oferecidos do Programa Profucionário (140 cursistas no curso de Alimentação escolar, 176 no curso de Multimeios didáticos e 192 no curso de Secretaria escolar). Destes, 304 cursistas evadiram, o que representa uma taxa de evasão de aproximadamente 60%, ou

seja, existem mais cursistas desistindo do curso do que concluindo, o que mostra que embora a modalidade EaD possibilite a capilaridade na oferta do Profuncionário nas mais diversas localidades brasileiras, permitindo, conseqüentemente, que a educação profissional tenha um aumento em sua matrícula, ela também faz com que haja uma grande taxa de evasão e pouco sucesso acadêmico dos estudantes.

Assim como apontado por Perez (2016), o estudo de Jardim (2015) sinaliza que os estudantes evadem por diversos motivos, sendo demonstrado em sua pesquisa que os principais deles são: a carga horária de trabalho, assim como o acúmulo de atividades laborais realizadas na escola que levavam os cursistas a não terem tempo para participar do curso; estudar e realizar as atividades propostas; dificuldade de acesso à internet e em utilizar a tecnologia; a complexidade teórica do curso; problemas relacionados à tutoria e a falta de apoio para continuar os estudos.

Jardim (2015) conclui apontando que as causas exógenas (falta de tempo para estudar, responder as atividades do curso e interagir na plataforma, a dificuldade em conciliar o curso com a rotina do trabalho, carga horária intensa e dificuldades em acompanhar o desenvolvimento do curso) são os principais motivos que levaram os cursistas a evadirem do Programa¹⁶.

Outro estudo acerca do Programa Profuncionário é o de Pedroso (2015). Motivada por suas experiências como tutora no Programa Profuncionário do Paraná, o que possibilitou que compreendesse mais profundamente os princípios basilares (tanto legais, quanto organizacionais) do Programa, Jussara Pedroso desenvolveu sua pesquisa, intitulada *A implementação do Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação – Profuncionário no Paraná* objetivando “analisar a relação entre o Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação (Profuncionário) e os conceitos requeridos para a formação do trabalhador a partir da década de 1990” (PEDROSO, 2015, p. 4).

Para isso, explanou e problematizou acerca das políticas educacionais para a formação do trabalhador no Brasil durante os anos de 1990, tentando compreender o contexto de emergência da Política de Formação dos Funcionários de Escola no Paraná, assim como a forma em que ocorreu, através da demanda na Rede Estadual de Ensino do Paraná, e o

¹⁶ Sobre os aspectos mencionados, Bezerra (2009; 2015) nas suas investigações tem defendido a tese, de que o problema da qualidade na educação brasileira e valorização do professor, tanto da educação básica quanto do ensino superior, é a contradição entre a universalização da matrícula e a negação do tempo socialmente necessário à apropriação de conhecimentos ou estudo sistemático e regular. Portanto, este problema determina não apenas a evasão, mas o abstencionismo e a formação do analfabetismo funcional.

processo de profissionalização destes funcionários no contexto da formação do trabalhador do estado no Paraná (PEDROSO, 2015).

A metodologia utilizada na pesquisa é a análise documental e bibliográfica, utilizando para realizar a primeira os documentos oficiais expedidos pelo MEC e pelo Governo do Estado do Paraná. Foram utilizados dados sobre a implantação do Profucionário na Secretaria de Estado do Paraná e do MEC para caracterização do Programa.

Compreendendo que o Programa Profucionário é fruto de políticas educacionais de formação profissional que visam transformar o perfil do trabalhador não docente para que ele contribua eficazmente no seio escolar, Pedroso (2015) conclui que no Programa

a ênfase tem sido posta na construção de uma educação eficiente e eficaz por meio da aquisição de conhecimentos e de competências que visariam construir a identidade profissional dos estudantes do Profucionário para que eles conseguissem transformar o cotidiano escolar (PEDROSO, 2015, p. 113).

O trabalho de Vargas (2015), intitulado *O programa Profucionário e a valorização e profissionalização dos/as servidores não docentes da educação básica*, analisa as políticas públicas educacionais destinadas aos profissionais não docentes da educação básica estadual e municipal de Goiânia, durante os anos de 2006, quando iniciou o Profucionário em Goiás, até 2012.

O estudo busca verificar como ocorreu, após a sua certificação no Programa Profucionário, o convívio desses servidores não docentes concluintes com a comunidade escolar, assim como “as permanências e mudanças ocorridas nas condições e nas técnicas de trabalho de cada função exercida por eles no espaço educacional” (VARGAS, 2015, p. 12).

Esta pesquisa, de caráter qualitativa utilizou como recursos metodológicos a análise bibliográfica e documental, além da aplicação de questionário e entrevista com dez concluintes (oito mulheres e dois homens) do Profucionário. Vargas (2015, p. 51) ressalta que nestas entrevistas “foram levantadas questões sobre a importância do Programa para a vida profissional e pessoal desses/as servidores/as”.

A metodologia aplicada neste trabalho ajudou a autora a concluir que o Profucionário “trouxo melhorias significativas à carreira profissional destes servidores, bem como principiou transformações importantes na vida pessoal dos mesmos” (VARGAS, 2015, p. 66). Apesar da categórica afirmação, Vargas fica apenas no generalismo retórico, não especificando quais foram essas melhorias significativas, tampouco quais foram as importantes transformações pessoais dos cursistas.

Mais uma vez na linha de pesquisa das tecnologias educacionais, no ano de 2014, Luciane Penteadó Chaquime disserta sobre “*A prática pedagógica na educação a distância transformando a docência: uma análise sobre saberes e desenvolvimento profissional de tutores virtuais*”, cujo objetivo é analisar as transformações que ocorrem na docência a partir da prática pedagógica cotidiana na EaD, tendo como sujeitos 83 docentes virtuais que atuam nos cursos de Administração (30 docentes), Informática para a Internet (29 docentes) e Profucionário (34 docentes), oferecidos pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP) (CHAQUIME, 2014).

O trabalho de Chaquime (2014) não discute o Profucionário como tema central, mas o coloca como mais um programa de formação profissional que utiliza a modalidade da EaD. Tampouco utiliza como sujeito de sua pesquisa os funcionários não docentes das escolas públicas municipais, mas sim os docentes virtuais destes cursos, que ao seu ver, “ao longo do tempo, a prática pedagógica na EaD atua sobre o docente, transformando a sua docência” (CHAQUIME, 2014, p. 61).

Respalhada nas análises dos dados coletados em sua pesquisa, Chaquime (2014, p. 202) nos diz que o docente virtual amplia o seu conhecimento e se acura profissionalmente ao trabalhar nos ambientes virtuais de aprendizagem, concluindo, mesmo que com ressalvas, que “a prática pedagógica na EaD transforma a docência, pois, a partir dela, o docente tem a possibilidade de rever a base de conhecimento necessária a sua profissão, inclusive ampliando-a com a construção de novos saberes”.

O trabalho “*A identidade profissional pela tessitura do discurso de funcionários/as da Escola Pública Estadual no Programa Profucionário*”, de Cláudia Simone Carneiro Lopes, teve como objetivo analisar a identidade profissional de funcionários da escola da educação básica pública através dos discursos oficiais e dos produzidos pelos cursistas em processo formativo no Profucionário. Foi utilizado como cunho metodológico a abordagem qualitativa, analisando as narrativas, memórias e autobiografias de formação dos trabalhadores em educação participantes do Profucionário. Nesse sentido, Lopes (2014, p. 21) afirma que a pesquisa visa “a análise das narrativas que caracterizam as subjetividades dos funcionários de escola”.

E por fim, buscando também estudar a construção identitária dos trabalhadores que participaram do Profucionário, só que tendo por recorte histórico os anos de 2007 a 2010 e por *lôcus* a Escola Estadual Afonso Pena, localizada no município de Três Lagoas, Minas Gerais, o trabalho *Marcas da escrita virtual em FOTOLOG: (des) identidade, (dis) curso e memória*, de Maria Aparecida da Silva Santandel (2012, p. 08) “visa identificar, a partir das

regularidades existentes na escrita/língua, possíveis representações destes profissionais sobre si, sobre o outro e sobre o próprio processo de capacitação”.

Santandel parte da hipótese de que o Profucionário contribui nas relações de saber e de poder dos trabalhadores em educação, “impondo-lhes uma nova identidade, como técnico, e forçando-o a uma construção identitária considerada fluida” (SANTANDEL, 2012, p. 12). Através da análise do discurso nos materiais produzidos pelos cursistas através da corpografia na escrita virtual, essa hipótese foi confirmada pela autora, sendo revelada que, além da percepção desta mudança identitária, os servidores alegaram que o Profucionário é um programa muito importante, embora não consiga ainda fazer com que as suas conquistas sejam efetivadas, tampouco quebrar os rótulos pejorativos que permeiam os funcionários não docentes no seio escolar (SANTANDEL, 2012).

Em síntese, essas dissertações avançam em vários aspectos, trazendo novos elementos para um cenário de produção tão escasso, além de trazer à tona, através das metodologias aplicadas, a confirmação que o Profucionário não consegue, por si só, valorizar os trabalhadores em educação a um ponto em que eles se sintam e sejam reconhecidos como profissionais da educação ou educadores. Também demonstram que a EaD não se configura com sendo a melhor opção de modalidade educacional, uma vez que vários motivos, dentre eles a dificuldade com a nova tecnologia, levam os cursistas a evadirem de seus cursos.

Todavia, ao nosso ver, estas dissertações, responsáveis até então por constituírem o corpo acadêmico sobre o Profucionário, não avançam quanto a desvelar as políticas e interesses por trás do Programa, uma vez que adentram pouco nas questões de fundo que envolvem o Profucionário, deixando, assim, de trazer aspectos relacionados com a intencionalidade do Programa quanto às questões metodológicas, eficiência e efetividade, além das determinações políticas e ideológicas mais amplas, apenas limitando ao enfoque de problemas de cunho operacional e pontuais de uma determinada localidade ou instituição.

Dessa forma, as dissertações até então produzidas sobre o Profucionário deixam uma lacuna que pretendemos preencher em nosso trabalho, uma vez que buscamos revelar as concepções, princípios, fundamentos e estratégias metodológicas do PPP do Profucionário que estão presentes em seus documentos e módulos de formação pedagógica. Partimos do pressuposto que tais princípios, concepções e estratégias metodológicas presentes em sua proposta político pedagógica possuem aspectos conceituais e ideológicos influenciados e determinados pelos organismos internacionais, que buscam submeter os trabalhadores em educação às novas competências e habilidades profissionais estabelecidas pelos ditames do

capital a partir de um consenso ativo, sobretudo advindo de instituições de classe, que compreendem que não há outro projeto educativo que se sobreponha ao Profucionário.

A dificuldade encontrada no tocante à pouca produção acadêmica sobre o Profucionário (como vimos são apenas oito dissertações), não se configura como verdadeira quando vamos à procura de documentos oficiais e outras literaturas sobre o Profucionário, uma vez que o MEC, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e as entidades que participaram da elaboração e execução do programa, como a CNTE, produziram várias publicações sobre o programa federal desde o seu lançamento em 2007, inclusive os cadernos e módulos de formação para os cursistas.

Entretanto, quando expandimos nossa chave de busca para a categoria formação dos trabalhadores em educação ou formação dos profissionais da educação, encontramos uma ampla literatura acerca das políticas de formação profissional voltadas, exclusivamente, para um único ator da comunidade escolar: *o professor*. Essa realidade é encontrada inclusive nos portais dos ministérios da educação dos países latino-americanos, uma vez que lá poucas são as referências sobre uma política de formação voltada para os denominados profissionais não docentes ou trabalhadores de apoio.

Esse cenário ocorre tanto nas pesquisas relacionadas ao contexto destas políticas no Brasil quanto na América Latina, o que nos leva a contextualizar o Profucionário e a formação dos trabalhadores em educação das escolas de educação básica como uma iniciativa que surge no bojo dos processos de formação profissional macro, voltados para todos os trabalhadores.

2.2 Primeiras iniciativas de formação e qualificação profissional para os trabalhadores em educação das escolas de educação básicas públicas

No ano de 2014, a OCDE publica o documento *Fomentando o crescimento inclusivo da Produtividade na América Latina*, o qual, ao afirmar que “diversas iniciativas lançadas em países da América Latina nos últimos anos estão na direção certa”, apresenta o Profucionário como uma experiência exitosa¹⁷ em formação e qualificação profissional para os trabalhadores em educação, contribuindo assim “na melhoria da base de capital humano, tão

¹⁷ Além do Profucionário, a OCDE destaca como iniciativas exitosas brasileiras o programa Bolsa-Escola de subsídio à educação e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que ao seu ver “visam à redução das desigualdades regionais de acesso e desempenho” (OCDE, 2014, p. 12).

importante para aumentar a coesão social e fomentar o crescimento da produtividade agregada do trabalho” (OCDE, 2014, p. 11).

Cabe mencionar que este organismo internacional possui dentre as suas atribuições o desenvolvimento de um ambiente propício e estruturado para que os governos possam “comparar as suas experiências em matéria política, procurar respostas para problemas comuns, identificar boas práticas e trabalhar na coordenação de políticas nacionais e internacionais” (OCDE, 2014, p. 26). Desse modo, a OCDE, assim como a OIT, a UNESCO e o BM, contribui na implantação e implementação de políticas educacionais de formação e qualificação profissional, a fim de formar capital humano para suprir as diversas e exigentes demandas do capital.

No entendimento da OCDE, o Profucionário é um programa de formação e qualificação profissional para os trabalhadores em educação que possui características, concepções e princípios importantes, ao ponto de ser considerado uma boa prática que está na direção certa e que, conseqüentemente, está apto a ser implementado como política de formação profissional nos demais países da América Latina, fato este que ainda não aconteceu¹⁸.

De todo modo, embora a OCDE enalteça o Profucionário como uma experiência exitosa de formação profissional para os trabalhadores em educação, não podemos cometer o erro de considerá-lo como a única experiência, tampouco prógona, quando o assunto é formação e valorização dos trabalhadores em educação das escolas de educação básica pública brasileira.

Seus pilares e orientações legais, além de serem influenciadas pelas concepções de organismos internacionais, foram também inspirados em algumas outras experiências de formação profissional para os trabalhadores em educação, tanto em nível estadual quanto municipal, principalmente nos entes federados localizados nas regiões Centro-Oeste e Norte do país, o que nos possibilita “perceber com clareza como vem sendo construída historicamente a profissionalização dos funcionários da educação” (BRASIL, 2014a, p. 18).

As experiências nacionais predecessoras do Profucionário têm seu marco histórico iniciado pelo Projeto Arara Azul¹⁹, que entre os anos de 1988 a 2005 habilitou mais de 5.000

¹⁸ Chegamos a essa conclusão após consultarmos os sites dos ministérios da educação e das centrais sindicais dos trabalhadores em educação de países como Colômbia, México, Peru, Argentina e Uruguai. Em nossa consulta, constatamos que nestes países não existe qualquer menção a uma política de formação profissional para os trabalhadores em educação das escolas de educação básica públicas nos moldes ou com as características do Profucionário.

¹⁹ O projeto de profissionalização do estado de Mato Grosso recebeu o nome de Arara Azul por causa das características próprias da bela ave, uma vez que esta espécie “é extremamente curiosa e inteligente, que possui

(cinco mil) funcionários no Mato Grosso, cobrindo quase 100% (cem por cento) dos funcionários da rede estadual de educação (BRASIL, 2014a).

O Projeto Arara Azul tinha por finalidade a visão mercadológica e tecnicista de “qualificar os profissionais para enfrentar a nova realidade funcional” (ASSIS, 2015, p. 20), com base no princípio de que na formação profissional deverá haver “interação entre educação e prática social, integrando conhecimento às práticas vivenciadas pelos funcionários no seu cotidiano profissional” (ANDRADE; SANTOS, 2009, p. 455).

O Projeto de Cooperação Técnica (PRODOC)²⁰ CNE/UNESCO nº 914BRZ1144.3, intitulado *Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade*²¹, produzido pelo CNE em parceria com a UNESCO, pela consultora Lúcia Maria de Assis, ao tratar sobre a importância do Projeto Arara Azul, irá afirmar que a iniciativa

serviu de inspiração para criação do Programa do Governo Federal denominado *Profucionário*, curso de educação em nível médio, a distância, que oferece formação profissional de Técnico em Educação em quatro habilitações: Gestão Escolar, Multimeios Didáticos, Alimentação Escolar e Infraestrutura e Meio Ambiente (ASSIS, 2015, p. 21).

De igual modo, o parecer número 246, de 04 de maio de 2016, do CNE, ao tratar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Funcionários da Educação Básica, ratifica a importância do Projeto Arara Azul na gênese não só do Profucionário, mas também na formulação de uma política nacional de formação para os profissionais da educação, ao mencionar

que a política nacional, as Conferências Nacionais de Educação e suas deliberações, os marcos legais e as experiências de formação inicial em nível médio, por meio do Projeto Arara Azul de Mato Grosso, foram fundamentais para a indução da formação de funcionários, em nível técnico, por meio do Profucionário (BRASIL, 2016a, p. 14).

alto poder de observação e concentração, vive em bandos ou em pares e está sendo preservada da extinção” (ANDRADE; SANTOS, 2009, p. 455), ou seja, as virtudes designadas as araras azuis fazem alusão ao que os fundadores do projeto consideram ser o perfil dos funcionários não docentes das escolas.

²⁰ Na UNESCO, os Acordos de Cooperação Técnica recebem uma nova nomenclatura, sendo chamados de Projetos de Cooperação Técnica, no qual, tem por objetivos específicos “a busca de arquiteturas curriculares, de tecnologias educacionais, incluindo metodologias, e de sistemas de avaliação da aprendizagem mais adequados, eficientes e eficazes” (UNESCO, 2004a, p. 5). O interesse da UNESCO em operacionalizar os sistemas educacionais brasileiros fez com que fossem firmados PRODOC’s com o Governo Federal em várias níveis e modalidades da educação, incluindo a educação profissional e suas políticas de valorização e formação profissional.

²¹ O PRODOC CNE/UNESCO – 914BRZ1144.3 tem como objetivo o “desenvolvimento de estudos sobre as políticas de formação do profissional da Educação Básica (funcionários e técnicos administrativos - FTA1) no âmbito da Educação Superior, sob os marcos legais vigentes, incluindo o PNE, Lei 13.005/2014, com vistas a subsidiar a proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para a formação desses profissionais em nível superior” (ASSIS, 2015, p. 3).

Ainda no estado de Mato Grosso²², mas dessa vez no âmbito municipal, mais especificamente em sua capital, Cuiabá, surge outro importante programa de formação profissional dos funcionários da educação. Entre os anos de 1995 e 2005, foi criado, também inspirado no Projeto Arara Azul, o Curso Profissional da Rede Municipal de Cuiabá, formando aproximadamente cerca de 1.000 (mil) funcionários municipais e tendo suas atividades encerradas em 2005.

Com estas ações propositivas, o estado mato-grossense e a sua capital, Cuiabá, se colocaram como os primeiros entes federados a pensar em uma política educacional que valorizasse os trabalhadores em educação das suas escolas de educação básica públicas. Os projetos implementados nestes dois entes federados serviram como exemplo e abriram caminho para que surgissem outras iniciativas de formação profissional para os trabalhadores em educação, tanto em nível municipal como o Curso Profissional da Rede do Distrito Federal, criado no Distrito Federal entre os anos de 1996 a 1998, habilitando aproximadamente 100 (cem) funcionários em três cursos técnicos, como em nível estadual, a exemplo do Curso Profissional para os Funcionários da Rede Estadual do Estado do Acre, que no período de 2000 a 2002 formou cerca de 300 (trezentos) funcionários e do Projeto Pé de Cedro, do Mato Grosso do Sul, que na visão do MEC foi um projeto que avançou “do ponto de vista da proposta curricular para a constituição das identidades profissionais dos funcionários, especialmente em relação ao conjunto de disciplinas de formação pedagógica” (BRASIL, 2014a, p. 25).

Embora não tenhamos maiores informações estatísticas sobre estas outras iniciativas, evidencia-se o pioneirismo da região Centro-Oeste, especialmente, o Estado de Mato Grosso, quanto à elaboração e implantação de uma política voltada para os trabalhadores em educação, além do fato destas ações terem gerado um impacto positivo ao ponto de exercer influência sobre as demais unidades federativas e lançar as bases nacionais para que surgissem várias iniciativas de valorização destas categorias profissionais (BRASIL, 2014a),

²² O Estado de Mato Grosso além de ter sido pioneiro na implementação de uma política de formação profissional para os trabalhadores em educação, também foi precursor no reconhecimento dos funcionários da educação como profissionais da educação. Em 1998, foi instituída pela Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, a Lei Complementar nº 50, na qual, irá afirmar que “entende-se por Profissionais da Educação Básica o conjunto de professores que exercem atividades de docência ou suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de coordenação, assessoramento pedagógico e de direção escolar, e, funcionários Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, que desempenham atividades nas unidades escolares e na administração central do Sistema Público de Educação Básica” (MATO GROSSO, 1998). Com essa lei os então profissionais da educação passariam a usufruir, “mediante formação continuada, manutenção do piso salarial profissional, garantia de condições de trabalho, condições básicas para o aumento da produção científica dos professores e cumprimento da aplicação dos recursos constitucionais destinados à educação” (MATO GROSSO, 1998).

como o Profucionário, que embora não tenha sido, como vemos, a primeira experiência de formação profissional dos trabalhadores em educação, é, segundo o Governo Federal, “a primeira como política de governo”²³ (BRASIL, 2008, p. 15).

Em relação aos aspectos pedagógicos, técnico e de prática profissional que formavam a tríade da base das experiências anteriores ao Profucionário, havia o pressuposto de que “os cursos formavam educadores de nível médio e, portanto, abrangiam um conjunto de disciplinas pedagógicas oferecidas pelo curso normal” (BRASIL, 2014a, p. 24).

Assim como no Profucionário, estes cursos detinham uma atenção especial para os aspectos pedagógicos da formação, uma vez que seus implementadores consideravam que “a construção da identidade e a profissionalização dos funcionários são os grandes desafios dos estabelecimentos de ensino na contemporaneidade” (FONTANINI; SARDINHA, 2013, p.379).

A preocupação com os aspectos pedagógicos dos cursos de formação para os trabalhadores em educação pode ter sido a justificativa necessária para que diversos Estados da região Centro-Oeste do país, como Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Tocantins, por exemplo, estabelecessem ACT com os organismos internacionais, a fim de terem suporte e apoio técnico na área pedagógica da educação profissional, visto que

Orientar adequadamente o planejamento de currículos, sob a inspiração de conceitos e princípios que as ciências da aprendizagem vêm, há décadas, divulgando e indicando, boa parte deles incorporada pelos documentos legais e oficiais produzidos e atualizados, no Brasil, desde 1996, tem sido o desafio maior enfrentado por gestores e técnicos da educação, de forma geral, e, em especial, da educação profissional. Em decorrência, a UNESCO entende que este deva ser um dos principais focos de sua atuação de apoio e suporte (UNESCO, 2004a, p. 6).

²³ Dalila Andrade Oliveira, em seu artigo *Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira*, irá nos apresentar as conceituações sobre política de Estado e política de Governo. Para ela, as políticas de governo “são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas”. Por outro lado, as políticas de Estado caracterizam-se por serem “aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade” (OLIVEIRA, 2011, p. 329). Para Monlevade, que é um dos idealizadores do Programa, os cursos do Profucionário podem ser tanto uma política de governo quanto política de Estado (BRASIL, 2014b). Para ele, o Profucionário é política de governo por ser resultado de “decisões tomadas no âmbito dos mandatos do Presidente Lula e da Presidente Dilma, como respostas às reivindicações da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e de gestores estaduais e municipais” (BRASIL, 2014b, p. 15) e é uma política de Estado “uma vez que, pela introdução do art. 62-A no corpo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a formação continuada dos funcionários da educação básica (Categoria III dos Profissionais da Educação, segundo o art.61 da mesma Lei) passou a ser direito de todos os que atuam em funções educativas não docentes nas escolas públicas de todas as etapas e modalidades da educação básica, independentemente da natureza de seu vínculo de trabalho” (BRASIL, 2014b, p. 15). Em nosso estudo, entendemos o Profucionário como sendo uma política de governo.

Neste caso específico, os ACT eram firmados entre os entes federados e os organismos internacionais sob a justificativa de que estes últimos pudessem “contribuir para a formulação e operacionalização de políticas públicas que estejam em sintonia com as grandes metas acordadas entre os Estados Membros das Nações Unidas” (UNESCO, 2017, p. 7).

Os acordos firmados entre os organismos internacionais e os entes federados da Região Centro-Oeste contribuíram para a implantação e implementação das políticas locais de formação e valorização profissional, inclusive as dos trabalhadores em educação, o que nos leva a inferir que o Profuncionário, ao ser influenciado pelas experiências de formação profissional que tiveram o suporte técnico e pedagógico dos organismos internacionais, pode ter incorporado em sua estrutura metodológica, filosófica e teórica aspectos dos organismos internacionais.

No tocante a parte mais tecnicista dos cursos que antecederam o Profuncionário, ou seja, as aulas práticas, o Governo Federal irá nos dizer que estas

se baseavam e, ao mesmo tempo, iam além dos papéis tradicionais de merendeira, escriturário, agente administrativo, agente de biblioteca ou laboratório, auxiliar de limpeza ou vigilância. Daí a afirmação de que se tratava – na modalidade de formação em serviço – de um processo de transformação, mais do que de formação (BRASIL, 2008, p. 16).

Mas qual a importância para os trabalhadores em educação passarem por esse processo de transformação durante a sua formação? De acordo com as pesquisadoras Trojan e Tavares (2008, p. 2), esse processo transformador auxiliaria em uma mudança de paradigma no entendimento da categoria educador, fazendo com que estes funcionários passassem a ter uma “concepção de educador que ultrapasse os limites da sala de aula e que supere o preconceito histórico que vê os funcionários não-docentes apenas como trabalhadores braçais, tarefeiros, alienados das ações pedagógicas”.

De acordo com estas pesquisadoras, a intencionalidade desse processo de transformação era fazer com que os funcionários da escola passassem a se verem como importantes peças no funcionamento da engrenagem escolar. Em nosso entendimento, esse pseudoprocessos de transformação pelos quais passam os trabalhadores em educação nas aulas dos cursos que antecederam o Profuncionário, tem relação com as novas demandas pelo desenvolvimento de aquisição de novas competências profissionais que, desde a reestruturação do capital, tem, com a ajuda dos organismos internacionais, influenciado novos modelos de formação e qualificação profissional, a partir de um tipo específico de formação, ou seja, uma formação adequada a uma forma consentida de apaziguamento das lutas e conflitos sociais, em torno de melhores condições de trabalho e vida humana.

Os trabalhadores em educação, ao receberem formação para a aquisição de novas habilidades e características profissionais, como no caso do Profuncionário, passam, de acordo com o MEC, a se sentirem motivados e aptos a realizarem outras atividades dentro da estrutura escolar de maneira diferente das que eram acostumados a realizar, tornando-se, dessa forma, polivalentes, dinâmicos e multifuncionais, incorporando, assim, algumas das características do trabalhador precarizado e explorado da lógica do capital (BRASIL, 2014a).

No tocante à estrutura dos cursos que antecederam o Programa Profuncionário, havia três blocos de ensino-aprendizagem, sendo dois voltados para a educação geral e pedagógica, intitulados comuns, e um bloco que seria relacionado ao conhecimento específico de cada habilitação.

Havia nestes cursos as disciplinas de matemática, geografia, português, história, língua estrangeira, artes, ciências e educação física, que compunham assim o primeiro bloco de ensino-aprendizagem e possuía uma carga horária mínima de 900 horas (BRASIL, 2014a). O segundo bloco de formação pedagógica teria uma carga horária mínima de 300 horas e seria composto pelas disciplinas de história da educação, psicologia, filosofia e antropologia da educação, estrutura e funcionamento da educação básica e, por fim, sociologia e economia da educação.

Por último, o maior bloco, o de formação técnica, que possuía 1.200 horas de carga horária, divididas em 800 horas de disciplina específicas e 400 horas de estágio supervisionado, conforme expresso pelo MEC/Brasil (2008):

Em cada bloco de formação técnica, existia uma disciplina introdutória da habilitação que “puxava” as demais e fazia o nexo científico com a área de conhecimento técnico correspondente. Assim apareciam “Teorias Administrativas”; “Teorias da Comunicação”; “Teorias da Nutrição” e “Teorias do Espaço Escolar”, que fundamentavam e orientavam as demais disciplinas (BRASIL, 2008, p. 16).

Já o estágio supervisionado fazia parte da proposta pedagógica do curso Técnico em Educação, respeitando sempre as especificidades exigidas da área na qual se pretendia sair habilitado. O acompanhamento destas 400 horas é de responsabilidade da instituição que está ofertando o curso, inclusive disponibilizando um profissional para esta finalidade, tornando estas “as condições basilares para conferir ao Curso de Técnico (a) em Educação, o estatuto de curso profissionalizante na área educacional, de nível médio” (BRASIL, 2005a, p. 13-14).

A forma como os três blocos de ensino-aprendizagem dos cursos que antecederam o Profuncionário estão estruturados evidenciam a concepção mecanicista e tecnicista na qual estes cursos estavam planejados. Foi dada uma maior carga horária para a parte prática e técnica em detrimento dos blocos mais teóricos, evidenciando que esses cursos estavam mais

preocupados com o saber fazer técnico do que com a apropriação de conhecimento teórico por parte dos cursistas.

Destarte, motivado por essas experiências em níveis estaduais e municipais, que como mencionamos receberam suporte e apoio técnico dos organismos internacionais, o MEC formulou os cursos profissionalizantes para os trabalhadores em educação, lançando em 2005 o que seriam as bases do Profucionário (BRASIL, 2014a).

No projeto inicial do Profucionário, a expectativa do MEC era de lançar estes cursos em cada um dos estados de cada região federativa, atingindo, assim, em suas projeções iniciais, cerca de quinze mil funcionários. Para isso, a perspectiva seria oferecer aos trabalhadores em educação quatro cursos técnicos: em Gestão Escolar, Técnicos em Multimeios Didáticos, Técnicos em Alimentação Escolar e Técnicos em Infraestrutura (BRASIL, 2005a), galgando o Profucionário ao patamar de ser considerado o novo modelo “no processo de construção das referências para a formação profissional e de reconstrução das identidades profissionais” (BRASIL, 2014a, p. 25).

2.3 Implementação e fortalecimento das políticas de profissionalização dos trabalhadores em educação: princípios legais

Foi a partir do final do primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, mais especificamente a partir de 2005, que as políticas educacionais voltadas para a formação e valorização dos funcionários da escola ganharam corpo e embasamento legal. Segundo Oliveira (2009), essa letargia que marca os quatro primeiros anos do governo Lula no tocante à educação básica se deve a

ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior. Assim, assistimos, nesses quatro anos, ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

Corroborando do entendimento de Oliveira (2009), Pedroso (2015) irá nos dizer que embora o governo de Luís Inácio Lula da Silva tenha acarretado em mudanças no campo educacional, não conseguiu romper, pelo menos não no início de seu primeiro mandato, “com a política liberal do governo Fernando Henrique Cardoso. No campo educacional, por exemplo, efetivou-se o crescimento das parcerias público-privadas que ampliaram a dualidade educacional” (PEDROSO, 2015, p. 14).

É dentre o público considerado em situação de vulnerabilidade (OLIVEIRA, 2009) que se encontram os trabalhadores em educação das escolas de educação básica públicas brasileiras. Para Monlevade (2014), estes trabalhadores ainda se encontram em situação de vulnerabilidade e marginalizados pelos seus pares (profissionais da educação), mesmo sendo, segundo dados oficiais, milhões de funcionários e estando presentes em quase 200 mil escolas públicas brasileiras (MONLEVADE, 2014; ANGST, 2017).

Mesmo após a implementação do Profucionário, os trabalhadores em educação das escolas de educação básica públicas ainda carregam as marcas em suas memórias e discursos da percepção de fazerem parte de uma classe que se encontra em uma situação vulnerável no ambiente escolar (SANTANDEL, 2012).

De acordo com Santandel (2012), há a compreensão por parte dos trabalhadores em educação que esta formação é voltada para aqueles trabalhadores das escolas que sempre foram deixados de lado quando o assunto é formação e qualificação profissional para os profissionais da educação.

De acordo com o entendimento da pesquisadora, mesmo os trabalhadores em educação das escolas de educação básica pública sendo numericamente importantes, eles continuam padecendo de uma condição de invisibilidade social e têm muitos de seus direitos não reconhecidos ou simplesmente negados (SANTANDEL, 2012).

Foi a Câmara de Educação Básica (CEB), do CNE, através da Resolução nº 05, de 22 de novembro de 2005, que deu importância legal ao processo de reparação das distorções históricas sofridas pelos funcionários da educação básica. A Resolução nº 5 instituiu a área de Serviços de Apoio Escolar como a 21ª Área Profissional²⁴, permitindo, por meio de sua promulgação, a estruturação de Cursos de Técnico de nível médio.

De acordo com o artigo segundo da Resolução nº 5, “a carga horária mínima de cada habilitação profissional da área de Serviços de Apoio Escolar seria de 1.200 (mil e duzentas) horas” (BRASIL, 2005b, p. 24), o que mais uma vez evidencia a característica da educação profissional em ser uma formação aligeirada e simplista, uma vez que, neste caso dos cursos

²⁴ Compreende a 21ª Área Profissional as atividades em nível técnico “de planejamento, execução, controle e avaliação de funções de apoio pedagógico e administrativo nas escolas públicas e privadas de Educação Básica e Superior, nas respectivas modalidades” (BRASIL, 2005c, p. 3). As atividades que compõem a Área 21, são, “tradicionalmente, as funções educativas que se desenvolvem complementarmente à ação docente” (BRASIL, 2005c, p. 3). De acordo com a CNE, os serviços de apoio escolar “são realizados em espaços como secretaria escolar, manutenção de infraestrutura, cantinas, recreios, portarias, laboratórios, oficinas, instalações esportivas, jardins, hortas e outros ambientes requeridos pelas diversas modalidades de ensino. As funções de secretaria escolar, alimentação escolar, multimeios didáticos e infraestrutura dão origem às habilitações profissionais mais correntes na área” (BRASIL, 2005c, p. 03).

voltados para os trabalhadores em educação, a carga horária estabelecida de apenas 1.200 horas é menor do que as dos cursos de formação das iniciativas que antecederam o Profucionário, da qual somente o bloco de formação técnica possuía 1.200 horas.

Entretanto, a Resolução de nº 5 possui o mérito de ser o documento a dar início a trajetória de profissionalização dos trabalhadores em educação no cenário nacional, embora não caracterize a área 21, tampouco descreva as competências profissionais dos técnicos desta nova área, deixando a incumbência dessa descrição a cargo do Parecer nº 16, de 2005, também elaborado pelo CNE/CEB.

Para as conquistas almejadas pela categoria dos funcionários das escolas, o Parecer nº 16 traz, segundo a CNE, avanços em relação a tudo o que as legislações anteriores estabeleciam para os trabalhadores em educação, pois, além de ampliar as atribuições burocráticas/administrativas destes trabalhadores, envolvendo-os em atividades de planejamento e avaliação das funções de apoio pedagógico, reafirma a concepção de que as atividades não-docentes são complementares às exercidas pelos professores em sala de aula, o que, segundo afirma a CNTE, é de extrema importância por vencer os “preconceitos e barreiras políticas e ideológicas de quem insiste em enxergar a escola e o processo de aprendizagem como elementos simplistas que envolvem apenas a sala de aula e o professor” (CNTE, 2013, p. 99).

Todavia, a concepção presente no Parecer nº 16, na qual envolve os trabalhadores em educação na execução de atividades complementares às dos docentes, podendo, inclusive, auxiliá-los em determinadas atribuições como atividades de planejamento e avaliação, nada mais é do que a materialização legal das orientações estabelecidas nos documentos aprovados pela Conferência Mundial Educação para Todos, em Jomtien, promovida por diversos organismos internacionais²⁵ (OLIVEIRA et al., 2014).

No documento *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: planos de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*, por exemplo, o papel dos trabalhadores em educação na garantia de uma educação de qualidade “deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição” (UNESCO, 1998b, p. 05). A orientação de otimizar a sua contribuição diz respeito a ampliar o rol de atribuições dos

²⁵ Segundo os pesquisadores Oliveira, Chaves, Diógenes e Andrade, foram cinco os organismos internacionais que promoveram e monitoraram a Conferência Mundial de Educação para Todos, a saber: a “Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Fundo das Nações Unidas para a Infância; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento; Banco Interamericano de Desenvolvimento; Banco Interamericano para a Reconstrução e o Desenvolvimento e o Fundo de População das Nações Unidas” (OLIVEIRA et al., 2014, p. 130).

trabalhadores em educação, a fim de melhor aproveitar as suas capacidades técnicas, além de significar envolver os trabalhadores em educação nas mais diversas atividades, como planejamento e avaliação das funções de apoio pedagógico.

Essa otimização das atribuições dos trabalhadores em educação contribui, segundo os organismos internacionais, para que as iniciativas de formação e valorização dos trabalhadores em educação garantam o respeito e as condições necessárias para que os trabalhadores em educação possam “melhorar suas condições e *status* de trabalho” (UNESCO, 1998b, p. 05).

Vale destacar que o CNE, responsável por grande parte dos pareceres e resoluções que fundamentam o Profucionário, estabeleceu ao longo dos últimos anos diversos ACT com a UNESCO, com o intuito de receber consultorias pedagógicas e orientações na elaboração de relatórios e estudos analíticos. As consultorias contratadas pela CNE por meio dos ACT

visaram fornecer subsídios aos estudos realizados no âmbito do Conselho Pleno e das Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, a respeito de diferentes temas como: a) Judicialização de questões afetas à educação básica; b) Novas diretrizes curriculares nacionais para a oferta da educação profissional tecnológica; c) Financiamento da educação brasileira, tendo por base as metas do PNE; d) Ensino religioso de matrícula facultativa em escolas públicas; e e) Base nacional comum curricular (BRASIL, 2017, p. 167).

Podemos observar que as diretrizes curriculares nacionais para a oferta da educação profissional tecnológica é um dos temas que a CNE recebe suporte dos organismos internacionais por meio dos ACT. Sobre este tema (diretrizes curriculares nacionais para a oferta da educação profissional tecnológica), a CNE estabeleceu com a UNESCO o PRODOC CNE/UNESCO de nº 914BRZ1142.3, intitulado *Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade*, na qual

analisou a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica inicial e continuada na modalidade de Educação a Distância no contexto brasileiro, com vistas a subsidiar a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do Ministério de Educação do Brasil na elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta da Educação Profissional a distância. [...] em relação à oferta de cursos de Educação Profissional Inicial e Continuada, abrangendo a Educação Profissional Técnica de nível Médio na modalidade de Educação a Distância, bem como a análise e a sistematização dos dados colhidos (GELATTI, 2014, p. 2).

Este estudo analítico da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância, produzido em 2014 pelo CNE em parceria com a UNESCO, é justamente sobre a modalidade educacional dominante dos quatro cursos ofertados pelo Profucionário e referenda “às Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Profissional Técnica de Nível Médio de uma 21ª Área Profissional, a de Serviços de Apoio Escolar” (BRASIL, 2005c, p. 2), estabelecida pelo Parecer de nº 16.

A partir da otimização de sua contribuição, o Parecer nº 16 reforça a necessidade do funcionário da escola se reconhecer e se constituir como um profissional da educação, mudando assim o seu *status* ou condição de trabalho, conforme menciona a UNESCO, e passando a participar da rotina pedagógica, dos espaços colegiados - como os conselhos escolares - e dos demais órgãos de gestão democrática que estejam presentes na instituição em que trabalha, identificando as diversas funções educativas presentes na escola.

No Parecer nº 16, a polivalência é o dinamismo característico das novas necessidades do capital, as quais também se tornam evidentes. Os trabalhadores em educação agora terão que desenvolver habilidades que até então nunca lhes haviam sido exigidas. Fica estabelecido que além de suas atribuições tradicionais, estes profissionais devem coletar, organizar e analisar dados referentes às demandas exigidas para quem trabalha na secretaria escolar, com alimentação escolar, na operação de recursos multimeios e na manutenção da infraestrutura. Estas competências lançadas no Parecer nº 16 ditam as bases das habilidades que serão ofertadas no curso do Profucionário.

Tanto a Resolução nº 5/2005 quanto o Parecer nº 16/2005 do CNE lançaram o que seriam as bases para uma mudança mais profunda e sólida na legislação de formação e valorização dos trabalhadores em educação, o que, por sua vez, consolida-se no ano de 2006, com a Emenda Constitucional (EC) nº 53, de 19 de dezembro, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A EC nº 53 passa a estabelecer no artigo 206 da Constituição Federal a valorização dos profissionais da educação escolar por meio de planos de carreira e do piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, que segundo a CNTE, é uma importante conquista, visto que

Até a promulgação da EC nº 53, de 2006, apenas os professores e os especialistas (pedagogos formados para as atividades de “suporte pedagógico”) eram considerados “profissionais do ensino”. A antiga redação do art. 206, V, da CF, embora pudesse dar margem a uma amplitude desse conceito de “profissionais”, acabou restringindo a valorização aos que possuíam a formação de magistério (CNTE, 2013, p. 101).

Desse modo, a criação da Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o FUNDEB, passa a ser considerada como mais uma importante conquista para os trabalhadores em educação, que se torna evidente na própria nomenclatura do Fundo. Enquanto o Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) já mostra o seu caráter restrito ao possuir em seu nome apenas a valorização do magistério, o FUNDEB engloba todos os profissionais da educação básica, independente da função que este exerça na escola.

A Lei do FUNDEB reconhece as obrigatoriedades impostas através da EC nº 53, permitindo que do total dos recursos do Fundo que são repassados para os Estados e municípios pelo Governo Federal, 40%²⁶, possam também serem utilizados com remuneração dos demais profissionais da educação (os que não estão em sala de aula, nem dão suporte pedagógico diretamente as suas atividades), assim como com sua formação continuada por meio de programas com esse objetivo.

Em julho de 2008 foi sancionada a Lei 11.738, instituindo o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, deixando, dessa forma, os demais funcionários da educação sem uma política de remuneração inicial definida, tampouco contemplando-os com obrigatoriedades em sua formação continuada em serviço.

A fim de resolver tal problemática, em 28 de maio de 2009, o CNE publica a Resolução nº 2, que orienta os entes federados quanto à adequação de seus planos de carreira aos dispositivos da Lei nº 11.738/2008 e da Lei nº 11.494/2007. De acordo com a Resolução nº 2, terão que constar nos planos de carreira dos profissionais da educação, o detalhamento dos cargos e das funções de todos que trabalham na educação.

O plano de carreira dos profissionais da educação também deve estabelecer um salário inicial para as carreiras dos profissionais da educação que sejam condizentes com a jornada de trabalho já pré-definida pelo plano, além de separar os salários iniciais da carreira dos profissionais da educação escolar básica por sua respectiva titulação e, por fim, manter comissão paritária entre os gestores escolares, profissionais da educação e todos os outros âmbitos da comunidade escolar “para estudar as condições de trabalho e prover políticas públicas voltadas ao bom desempenho profissional e à qualidade dos serviços educacionais prestados à comunidade” (BRASIL, 2009a, p.3).

Evidentemente que estes avanços até então conquistados foram, em parte, frutos de intensas lutas da categoria dos trabalhadores em educação e dos diversos setores da sociedade civil que fizeram com que o poder público agilizasse uma série de políticas de valorização dos

²⁶ De acordo com o que estabelece a Lei do FUNDEB, no mínimo 60% dos recursos do Fundo devem ser destinados ao pagamento dos profissionais do magistério, ficando os outros 40% para as ações de manutenção e desenvolvimento da educação básica, inclusive o pagamento salarial dos trabalhadores em educação da educação básica.

profissionais da educação, como evidencia-se na implementação do próprio FUNDEB e com as iniciativas do CNE (AGUIAR, 2007, p. 18).

Todavia, não podemos esquecer que por meio dos encontros e conferências de caráter global, os organismos internacionais determinaram uma agenda globalmente estruturada para a educação (DALE, 2004), na qual os países deveriam garantir aos demais profissionais da educação, dentre outras coisas, a melhoria nas suas condições laborais “principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira” (UNESCO, 1998b, p. 05).

Por trás das conquistas tidas como sociais, há toda uma agenda internacional sendo cumprida, tendo como um de seus objetivos, conforme exposto pela OCDE, melhorar “a base de capital humano, tão importante para aumentar a coesão social e fomentar o crescimento da produtividade agregada do trabalho” (OCDE, 2014, p. 11).

Estas lutas ganharam materialidade também mediante a Lei nº 12.014 de 06 de agosto de 2009, que alterou o artigo 61 da LDBEN, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação, passando a vigorar com a seguinte redação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
 I – Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
 II – Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
 III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009b, p. 1).

A partir desta conquista legal, a do reconhecimento na LDBEN dos funcionários da escola como profissionais da educação básica, restava a categoria possuir, ou estar inserido em um Plano e Cargos e Remuneração (PCR), que até então era garantido apenas para os profissionais do magistério. Estar inserido no PCR, além de fundamental, “é necessário para definir a remuneração adequada de cada função e descrevê-las de maneira justa” (REIS; SILVÉRIO, 2011, p. 2).

Desse modo, mais uma vez o CNE, através da CEB, vigora uma resolução, a de número 5 de 3 de agosto de 2010, fixando as diretrizes nacionais para os PCR dos funcionários da educação básica pública. Este documento estabelece que os PCR já existentes devem ser reformulados com base na nova concepção e inclusão dos profissionais da educação, conforme preconiza o inciso III, do artigo 61 da LDBEN.

A Resolução nº 5 de 2010 argumenta também que os entes federados que não possuem o referido Plano devem assim o fazer imediatamente. Dessa maneira, a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, deviam, a partir de então,

fixar vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação, para os trabalhadores de que trata a presente Resolução, de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira, diferenciados pelos níveis das habilitações, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de atuação do profissional (BRASIL, 2010a, p. 3).

Estar inserido nos dispositivos de um PCR é um importante passo na consolidação dos funcionários da escola como categoria organizada, apropriando-se cada vez mais de sua condição de profissionais da educação e, segundo afirmam Roberto Ferreira e Nilton Facci (2016, p. 4), desfrutando de cada vez mais garantias e “incentivos para o crescimento profissional de cada um”.

Ainda em 2010, é publicado o Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010, instituindo a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, na qual tem por finalidade

organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação dos profissionais da educação das redes públicas da educação básica, contribuindo para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos (BRASIL, 2016b, p. 13).

Em 2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE) através da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, tido como “o principal instrumento da política pública educacional” (MEC, 2013, p. 5) e uma atualização do PNE de 2001. Este documento, com vigência de 10 anos, possui 20 metas que vão desde a etapa da educação infantil até a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Dentre as diretrizes norteadoras do PNE estão a formação para o trabalho e a valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2014). Segundo a publicação *Plano Nacional de Educação*, publicado em ação conjunta entre o Senado Federal e a UNESCO, com autoria do Senador Ricardo Santos, o PNE é um

plano de estado, a longo prazo, e não de governo, representa o compromisso de uma geração para com as gerações futuras. Mais ainda, corresponde a importantes pactos internacionais, firmados pelo país sobretudo em Jomtien, Dacar e Cochabamba, em favor da Educação para Todos (SANTOS, 2001, p. 13).

Neste documento oficial do Senado Federal do Brasil está explicitado o papel da UNESCO na implantação e implementação do PNE. Segundo o documento, a UNESCO mais

uma vez ofereceu suporte técnico e pedagógico “para que o PNE não só se torne mais conhecido pela sociedade brasileira, como também para que a sua execução seja exitosa” (SANTOS, 2001, p. 7). Diferente do PNE de 2001, o PNE de 2014 agora vem com as estratégias acompanhando as metas, mostrando os caminhos necessários para que as metas sejam atingidas.

A educação profissional também está contemplada nas metas e estratégias do PNE²⁷, entretanto, apenas quatro metas, a 11, 15, 16 e 18, são direcionadas para a formação e valorização dos trabalhadores em educação, uma vez que as demais são específicas para a formação e valorização docente, independente se da educação básica ou do ensino superior.

A meta 11 do PNE nos diz que, em 10 anos, o Brasil deve triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, tendo como estratégia que estas sejam ampliadas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e nas Redes Públicas Estaduais de Ensino e que sejam expandidas mediante a modalidade EaD, democratizando a oferta gratuita, pública e de qualidade (BRASIL, 2014c).

A educação profissional técnica de nível médio através da EaD, estabelecida pela Meta 11, beneficia os trabalhadores em educação da educação básica pública que almejam se matricular em uma das habilitações do Profucionário, significando que o Governo Federal, por meio desta meta, prevê a expansão deste nível de formação, beneficiando a continuidade do Profucionário como estabelecem as estratégias 11.4 e 11.6, a saber:

11.3. fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade.

11.5. ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico (BRASIL, 2014c, p. 71-72).

A meta 16 garante que todos os profissionais da educação básica recebam formação continuada, desde que seja em sua área de atuação, sendo consideradas as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014c). Dentre as estratégias da meta 16 está a de consolidar políticas, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas. Neste prisma, os profissionais não docentes das escolas continuarão gozando das políticas de formação e certificação profissional que lhes são destinadas.

Seguindo o que já havia sendo debatido e estabelecido por outras legislações educacionais voltadas para os profissionais da educação, o PNE, em sua meta 18, estabelece que dentro de um prazo de dois anos, os profissionais da educação básica e superior pública

²⁷ As metas 10, 11, 15, 16, 17 e 18 do PNE tratam sobre questões que envolvem a educação profissional.

devem ter assegurados um plano de carreira compatível, tendo como referência o piso salarial nacional profissional.

Deste modo, influenciados pelas determinações por meios das consultorias com os organismos internacionais, este compêndio de aparatos legais em prol da formação e valorização dos profissionais da educação básica fez com que os últimos governos, em especial o governo Lula, se tornassem os maiores implementadores de políticas de formação e valorização voltados para os trabalhadores em educação, reconhecendo, assim, a sua identidade, reparando parte dos erros históricos e legitimando a inserção destes trabalhadores nas garantias e direitos preconizados pelo amplo leque de dispositivos legais.

2.4 Profuncionário: compreendendo o programa, sua natureza e especificidades

Em 2007, o então Ministro da Educação Fernando Haddad, faz vigorar a Portaria Normativa número 25, instituindo o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (PROFUNCIONÁRIO), através de cursos técnicos de formação para os funcionários da educação básica, em nível médio (BRASIL, 2007a)²⁸.

Sendo custeado pela União e pelos demais entes federativos, foi inicialmente organizado e gerido pela SEB do MEC, por meio do DASE. Em outubro de 2011, por meio da Portaria do MEC nº 1.547, a responsabilidade pelo gerenciamento do Profuncionário passou a ser da SETEC, por meio da Diretoria de Integração das Redes de Educação Profissional e Tecnológica, integrante da Rede e-Tec Brasil (BRASIL, 2014a), conforme estabelece os seguintes termos:

Art. 1º Os arts. 2º e 3º e o caput do art. 6º da Portaria nº 25, de 31 de maio de 2007 passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 2º O PROFUNCIONÁRIO tem por objetivo promover, por meio da educação à distância, a formação profissional técnica em nível médio de funcionários que atuam nos sistemas de ensino da educação básica pública, com ensino médio concluído ou concomitante a esse, nas seguintes habilitações: I - Secretaria Escolar; II - Alimentação Escolar; III - Multimeios Didáticos; IV - Infraestrutura Escolar

Art. 3º O gerenciamento do PROFUNCIONÁRIO será efetuado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Ministério da Educação/MEC, por meio da Diretoria de Integração das Redes de Educação Profissional e Tecnológica.

Art. 6º As atividades de formação e o desenvolvimento pedagógico do curso serão de competência de Instituições de Ensino Público, credenciadas pelo MEC,

²⁸ Elaborado pelo Centro de Educação a Distância da Faculdade de Educação da UnB, o Projeto do Curso de Profissionalização dos Funcionários da Educação – PROFUNCIONÁRIOS, tem autoria da Prof^{ra}. Dr^a. Maria Abádia da Silva; do Prof. Dr. Bernardo Kipnis; do Economista Francisco das Chagas Firmino do Nascimento e do Prof. Dr. João Antonio Cabral Monlevade.

mediante Coordenação Pedagógica com o acompanhamento da SETEC (BRASIL, 2016b, pp. 13-14).

A implementação do Profucionário ocorreu por meio de uma assinatura de um ACT entre a União, os Estados, Municípios e o Distrito Federal, cabendo aos envolvidos a constituição, em cada Estado, de uma Coordenação Estadual para implementar e gerenciar o curso, tendo como referência, para sua composição, representantes da SEE, representantes estaduais da UNDIME, CEE e sindicatos filiados à CNTE. Esta composição constituirá a administração tripartite do Programa (BRASIL, 2007b).

Logo, vários são os atores responsáveis por gerir os cursos do Profucionário, cada um, desenvolvendo funções e atribuições específicas. No tocante ao processo de ensino e aprendizagem dos cursos do Profucionário, este é dividido em diversas partes, sendo cada uma delas “assumida por um profissional: concepção, planejamento, elaboração do material didático, realização e redistribuição de disciplinas/cursos e materiais e avaliação” (RIPA, 2015, p. 79).

O Profucionário possui, em nível nacional, uma Coordenação Geral do Programa e conta com o envolvimento de dirigentes educacionais e diversas entidades de classe, como as dos empregadores e dos trabalhadores da educação, CONSED, UNDIME e CNTE. Esta Coordenação está diretamente ligada à Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para a Educação Básica²⁹ do MEC, responsável por desenvolver e implementar, dentre outras coisas, os materiais didáticos e a plataforma do Profucionário.

Na esfera estadual, cada ente federado fica responsável por estabelecer a sua coordenação, que por sua vez seleciona os seus professores e tutores. A Coordenação Estadual passa a funcionar somente após a publicação de Portaria e tem por responsabilidade a implantação, ampliação e operacionalização do Profucionário no âmbito estadual. Nesta Coordenação também estão presentes os representantes do CEE, da SEE, da CNTE e da UNDIME, sendo escolhido dentre os pares o coordenador executivo, que por sua vez é o encarregado de gerenciar o curso no Estado e para isso deve ter uma carga horária semanal (BRASIL, 2014a).

²⁹ A Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para a Educação Básica é responsável não somente pela elaboração do material didático e online do Profucionário, mas também do material dos cursos de outras políticas de formação para os profissionais da educação, como os do Curso Como Usar Objetos de Aprendizagem; Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas; Ead-TIC; Programa de Apoio à Leitura e à Escrita (PRALER); Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME); Programa de Formação Continuada Mídias na Educação; Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR I e GESTAR II; Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica; Pró-Letramento; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, dentre outros.

O Profuncionário objetiva a promoção, por meio da EaD, da formação profissional técnica em nível médio de funcionários que atuam nos sistemas de ensino da educação básica pública, com ensino médio concluído ou concomitante a esse, nos cursos de Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos e Infraestrutura Escolar, cabendo às Instituições de Ensino Público a responsabilidade pelo desenvolvimento pedagógico do curso, assim como as atividades de formação (BRASIL, 2014a).

Como parte de uma política de expansão do Profuncionário, está previsto para os próximos anos a implementação de mais três novos cursos para o Programa, a saber: Técnico em Transporte de Escolares, Técnico em Desenvolvimento Infantil e o Técnico em Acompanhamento Escolar. Ambos os cursos já estão em fase de tramitação, não estando disponíveis no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), mas sendo oferecidos ao público de forma experimental (BRASIL, 2016b).

O MEC parte da concepção que a formação técnica do Profuncionário deva ser composta por atividades de cunho teórico e prático, fazendo com que os estudantes investiguem e reflitam sobre a sua atuação profissional. Estas atividades, segundo essa concepção, conduzirão os cursistas a construir seus conhecimentos de forma crítica, ao mesmo tempo em que são desenvolvidas habilidades, competências e valores que farão com que eles “se tornem educadores competentes e se qualifiquem como pessoas, como cidadãos e como gestores de um determinado espaço escolar, definido em novos perfis profissionais” (BRASIL, 2014a, p. 70).

Na análise do MEC, o Profuncionário inova ao estabelecer a modalidade de ensino aprendizagem EaD como base para os seus cursos. Na concepção deste órgão federal,

A proposta do Profuncionário é inovadora do ponto de vista da modalidade de ensino-aprendizagem. Uma experiência que, sendo a primeira para muitos, deve ser tomada como desafiadora e motivadora. É preciso dizer isso porque devemos entender que o processo de ensino-aprendizagem, com o qual se está acostumado e que se conhece desde criança, necessita ser repensado. A educação a distância - EAD torna mais acessível a educação formal e ajuda a repensar a tradição pedagógica, configurando-se como inovação na oferta do Profuncionário (BRASIL, 2014a, p. 50).

Apontada pelo próprio MEC como sendo uma experiência desafiadora e tomando como base os apontamentos realizados pelas dissertações de Perez (2016) e Jardim (2015), na qual demonstram que há um grande número de cursistas evadidos nos cursos do Profuncionário, questionamos, será que a educação a distância seria de fato a modalidade mais adequada para os trabalhadores em educação realizarem a sua formação?

E ainda, será que as questões relacionadas às dificuldades de acesso à internet, à falta de habilidade no uso das tecnologias e da falta de laboratórios apropriados nos mais longínquos rincões brasileiros, dentre outras questões, contribuiriam para a permanência destes estudantes no curso? Para o MEC, sim, uma vez que em seu entendimento, a “modalidade a distância é a mais adequada, pois permite a flexibilização daqueles dois elementos já citados no início, ou seja, poder aprender em diferentes espaços e em diferentes tempos” (BRASIL, 2014a, p. 33-34).

Entretanto, a oferta do Profucionário na modalidade EaD, ao nosso ver, pode não ser a mais atraente para os cursistas, porque os cursos em EaD exigem uma disciplina e um interesse muito maior do cursista do que em um curso de modalidade presencial, pois na EaD, o estudante é corresponsável pelo seu processo de aprendizagem, o que requer a construção de “habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e no local que lhe são adequados, sem a participação em tempo integral de um professor” (SANTOS; TOMOTAKE, 2008, p. 2).

Estas características conferem à EaD uma dificuldade e uma série de condições estruturais necessárias para que o cursista tire o máximo proveito da experiência educacional, dentre elas, aspectos que envolvem o acesso laboratórios de informática e à internet de qualidade, principalmente em seu local de trabalho, já que o Profucionário se trata de formação continuada em serviço.

Neste quesito, a pesquisa *TIC educação 2016: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras*³⁰, publicada em 2017 pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), aponta que “os laboratórios de informática estão presentes em 81% das escolas públicas, sendo que em apenas 59% esse espaço encontrava-se em uso em 2016” (CGI.br, 2017, p. 29).

Diante de uma perversa conjuntura nacional, na qual desde o segundo semestre de 2016 está marcada por forte recessão econômica e uma política de contenção de investimentos públicos, acreditamos piamente que a realidade apontada na pesquisa *TIC educação 2016* não mudou para melhor em 2018.

Ora, os dados apresentados pela Pesquisa *TIC educação 2016* apontam que apenas um pouco mais da metade dos laboratórios de informática das escolas brasileiras pesquisadas, tanto públicas quanto privadas, encontram-se em funcionamento. Este indicador nos mostra

³⁰ O Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) lançou em 2017 a pesquisa *TIC educação 2016: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras*. Participaram desta pesquisa 1.367 escolas de educação básica do Brasil, das quais, 546 eram públicas.

que há, de fato, uma dificuldade de acesso aos computadores e à internet por parte dos trabalhadores em educação no seu local de trabalho, dificultando o que seria parte da essência da formação em serviço do Profuncionário.

Ademais, podemos mencionar também o fato de que haver 59% dos laboratórios de informática funcionando, não significa dizer que os trabalhadores em educação terão acesso a ele para realizar as atividades propostas pelo curso, pois, geralmente, os laboratórios de informática são utilizados apenas para as atividades pedagógicas da escola, envolvendo o corpo docente e discente.

Essa dificuldade encontrada pelos trabalhadores em educação, em realizar as suas atividades, podem contribuir para que haja um alto índice de evasão nos cursos do Profuncionário, como o apontando por Jardim (2015) em sua pesquisa, por exemplo, que identificou que no polo sede de Teófilo Otoni, em Minas Gerais,

Se somarmos todas as matrículas realizadas nos 04 polos avançados, representados pelos municípios de Catuji, Itambacuri, Poté e Teófilo Otoni, pertencentes à coordenação do polo sede de Teófilo Otoni, chegamos a um total de 508 alunos inscritos nos três cursos oferecidos. Desse total 304 alunos abandonaram os cursos, acarretando um índice geral de evasão do polo de 59,8%. Pode-se perceber que esse resultado é bastante preocupante, principalmente se comparado esse índice com aqueles apurados em levantamentos realizados pela Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED, que indicaram taxas de evasão em torno de 20% a 30% (JARDIM, 2015, pp. 91-92).

Resultado semelhante alcançou a pesquisa de Perez (2016), que foi realizada nos cursos do Profuncionário oferecidos pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul em mais de 18 polos. De acordo com a pesquisa, os quatro cursos do Profuncionário matricularam um total de 1.527 cursistas no ano de 2015. Destes, o expressivo contingente de 640 estudantes não iniciaram os seus estudos ou desistiram ao longo do curso.

Para Perez (2016), diversas foram as questões apontadas pelos cursistas como motivos para a evasão, como

problemas relacionados com a dificuldade de conciliação de horários: trabalho e estudo; a distância entre o local das aulas presenciais e a residência do estudante; falta de valorização profissional e incremento salarial após a conclusão do curso; a falta de liberação do trabalho para as aulas presenciais; o curso não corresponde a expectativa do estudante; os prazos são curtos para realização de atividades e o excesso de quantidade de conteúdo; a dificuldade de relacionamento com o professor e a falta de adaptação a metodologia do professor; a falta de flexibilidade de horário para realização da aula presencial; a escassez no apoio recebido pelo tutor a distância para o desenvolvimento do curso; a carência de contato presencial com o professor e com o tutor presencial; a falta de internet na residência do estudante; a deficiência no acesso à internet no polo de apoio presencial, dentre outros (PEREZ, 2016, p. 96).

Além dos estudos acadêmicos que são integrantes de nossa revisão literária, trazemos também alguns dados do *Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015*³¹, trabalho realizado em 2016 pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), na qual nos traz algumas informações sobre a evasão dos cursistas na EaD.

Segundo o Censo EAD.BR 2015, a evasão é um dos problemas mais sérios a serem superados na EaD (ABED, 2016). De acordo com este relatório, 40% das instituições brasileiras que ofertaram cursos totalmente a distância apresentaram uma taxa de evasão em torno de 26% a 50%. Em 7% das instituições pesquisadas, esse número é ainda mais preocupante, pois registraram “uma taxa de evasão na faixa de 51% a 75%” (ABED, 2016, p. 46).

As pesquisadoras Elaine Santos e Eliza Tomotake (2008, p. 4) elencam “a situação socioeconômica, os problemas com a família e a dificuldade de fazer escolhas entre diversas opções” como fatores que levam os cursistas a evadirem. Ratificando a posição das pesquisadoras, Bittencourt e Mercado (2014) afirmam que:

Este cenário de evasão está presente em todas as modalidades de ensino, seja ela presencial, semipresencial ou a distância. No contexto da EaD, percebe-se que diversos fatores influenciam a evasão dos cursistas nestes cursos, como: insatisfação com o tutor; dificuldade de acesso à complexidade das atividades; dificuldade de assimilação da cultura inerente à falha na elaboração do curso; expectativas erradas por parte dos cursistas; tecnologia inadequada, falta de habilidade para usar a tecnologia corretamente e tempo de realizar os estudos (BITTENCOURT; MERCADO, 2014, p. 466).

Mesmo não sendo o objeto de nossa dissertação, ponderamos sobre a eficácia da modalidade de ensino aprendizagem EaD no curso do Profucionário, até porque o MEC não apontou dados ou relatou experiências que nos provassem o contrário, apenas afirma que a escolha desta modalidade é assertiva por diversificar ao cursista os ambientes educacionais, oportunizando-os melhores garantias de êxito.

Na concepção do MEC, ao iniciar o curso, mais precisamente no primeiro encontro presencial com os tutores, os cursistas terão tempo para compreender melhor a proposta do curso e se preparar para os desafios da modalidade a distância (BRASIL, 2014a), fato este que vai de encontro aos dados apresentados por Perez (2016) e Jardim (2015).

³¹ De acordo com a ABED, o *Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015* objetiva oferecer dados e informações de caráter quantitativo e qualitativo sobre a EaD no Brasil, “abrangendo todos os níveis educacionais do sistema formal de ensino, iniciativas de ensino não formal e atividades de instituições que fornecem produtos e serviços para o segmento” (ABED, 2016, p. 7).

Entretanto, o MEC ao fazer essa afirmação, não demonstra em nenhuma parte do material do Profuncionário como esses cursistas, que em sua maioria têm dificuldade de acesso e técnica no uso das tecnologias, irão superar as suas dificuldades ao longo dos cursos do Profuncionário.

Ao refletirmos sobre a eficácia da EaD no Profuncionário, temos que também levar em consideração a precarização do trabalho do tutor e dos professores da EaD, que, devido às tentativas por partes das instituições de ensino em diminuir o custo da formação, os tutores e professores podem chegar a ficar responsáveis por mais de 100 cursistas para acompanhar, precarizando assim o seu trabalho quanto docente.

Sobre a docência dos cursos em EaD, a pesquisadora Roselaine Ripa (2015) irá nos dizer que esta é desenvolvida por diversos profissionais, sendo eles

denominados também de formas diversas, dependendo do projeto pedagógico de curso, como: “tutor presencial”, “tutor a distância”, “professor autor”, “professor conteúdistas”, “professor voluntário”, “professor formador”, “orientador de turma”, “orientador de disciplina”, “professor virtual”, “professor pesquisador I”, “professor pesquisador II”, entre outros (RIPA, 2015, p. 79).

No Profuncionário, a docência fica a cargo dos professores orientadores, que são os responsáveis pelo planejamento administrativo e pedagógico dos cursos, tendo a sua carga horária definida no planejamento estadual. Cabe a eles também coordenar uma equipe de tutores. A escolha dos professores e tutores que atuarão nos cursos técnicos do Profuncionário é executado pela SEE, mediante abertura de edital para Processo Seletivo Seriado de Bolsistas (PSSB).

Geralmente, a seleção possui apenas a etapa de prova de títulos, tendo como critérios ou pré-requisitos para ser tutor,

ter formação em nível superior, licenciatura ou bacharelado, preferencialmente em Pedagogia ou em graduação afim com as habilitações oferecidas (nutrição, administração, comunicação, informática, engenharia e outras); preferencialmente ser professor ou técnico administrativo do IF ou funcionário da rede pública estadual ou municipal ou mesmo de universidades públicas que se prestem à parceria; ter conhecimento do Profuncionário e compromisso com a proposta de valorização de todos os educadores no âmbito das escolas e dos sistemas de educação; ter disponibilidade para se locomover até os locais de trabalho e da Prática Profissional dos estudantes; ter experiência de gestão educacional e empatia com seus valores e suas práticas democráticas (BRASIL, 2014a, pp. 64-65).

A exigência para ser professor do Profuncionário dependerá do nível ocupacional que o candidato quiser ser, que são dois. O professor nível I é necessário ter experiência mínima de três anos na docência do ensino superior, já o professor nível II não precisa ter experiência

mínima de três anos, entretanto, tem que possuir ensino superior, ter uma experiência mínima de um ano como docente ou estar cursando mestrado ou doutorado.

Essa diferença de níveis entre os professores, além de hierarquizar o lugar de cada profissional, irá impactar diretamente no valor da bolsa que será paga mensalmente enquanto durar o curso. Para os professores nível I, o valor da bolsa é de R\$1.300,00; para os professores nível II, o valor é de R\$1.100,00. Para os tutores, o valor da bolsa é de apenas R\$765,00 e será paga enquanto durar o curso. Tanto os professores quanto os tutores deverão dispor de 20 horas durante a semana para realizarem as suas atividades (SEDUC/AL, 2017).

Esses diferentes níveis, remunerações e atribuições que envolvem não apenas os docentes dos cursos do Profucionário, mas sim da maioria na modalidade a distância, contribuem para que “o professor na EAD se torne, portanto, um profissional que atua em um processo segmentado e é convocado a desempenhar múltiplas funções, muitas das quais não se reconhece enquanto docente e não foi preparado para desempenhar” (RIPA, 2015, p. 80).

Para Belloni (2012),

As funções docentes vão separar-se e fazer parte de um processo de planejamento e execução dividido no tempo e no espaço: as funções de selecionar, organizar e transmitir o conhecimento, exercidas nas aulas magistrais no ensino presencial, correspondem em EaD à preparação e autoria de unidades curriculares (cursos) e de textos que constituem a base dos materiais pedagógicos realizados em diferentes suportes [...]; a função de orientação e conselho do processo de aprendizagem passa a ser exercida não mais em contatos pessoais e coletivos de sala de aula ou atendimento individual, mas em atividades de tutoria a distância, em geral individualizada, mediatizada por diversos meios acessíveis (BELLONI, 2012, p. 86).

Essa situação apontada por Belloni (2012) demonstra bem o quanto o ensino na modalidade a distância, adotada pelos quatro cursos técnicos em nível médio do Profucionário, está “baseado em um modelo racionalizado e industrializado do tipo fordista” (RIPA, 2015, p. 80), uma vez que

o processo de ensino na EAD parte de uma divisão do trabalho e está desvinculado da pessoa do professor, diferentemente do ensino convencional, fazendo que cada especialista ou equipe de especialistas tornem-se responsáveis por uma área limitada em cada fase do processo de ensino e aprendizagem (RIPA, 2015, p. 80).

De semelhante modo, acontece a seleção dos cursistas do Profucionário. A SEE lança um edital de abertura de processo seletivo para candidato a cursista dos quatro cursos do Profucionário. Os candidatos às vagas deverão ser servidores efetivos da rede pública municipal ou estadual de educação, não sendo permitido participar do pleito aqueles contratados ou com outros vínculos empregatícios.

A inscrição é gratuita e se torna apto para inscrição no curso aquele servidor que já tenha concluído o nível médio ou que esteja cursando o 3º ano desta etapa. Assim como a seleção para professores e tutores, o processo de seleção dos cursistas também contará com uma única etapa, que é a análise do tempo de serviço prestado pelo servidor (SEDUC/AL, 2017).

De acordo com o Caderno *Orientações Gerais*, é preciso que o cursista matriculado em uma das quatro habilitações do Profucionário se

conscientize e compreenda que existe uma grande diferença entre estar na sala de aula presencial e estudar em casa ou no trabalho, distante de seu professor [...] ele deverá desenvolver ou aprimorar determinadas habilidades e estabelecer rotinas para aprender a aprender, com autonomia. (BRASIL, 2014a, p. 65).

A concepção de que o cursista do Profucionário deve aprender a aprender com autonomia advém das concepções difundidas pelos organismos internacionais, como a UNESCO, que, através dos quatro pilares da educação, que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (UNESCO, 1998a), pretende embutir a pedagogia do aprender a aprender nos processos de ensino aprendizagem (DUARTE, 2000).

Na concepção de Duarte (2000),

o lema “aprender a aprender” é por nós interpretado como uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX (DUARTE, 2000, p. 3).

Sob este prisma, Duarte (2000) acredita que a concepção do aprender a aprender, incorporada dos organismos internacionais pelo Profucionário, ao invés de solucionar os diversos problemas que venham surgir nos processos formativos, tende a aprofundá-los, causando, no caso do Profucionário, um sentimento conformista e passivo no cursista, uma vez que ele ao perceber que as suas condições formativas ao longo do curso são precárias e insuficientes, como a falta de laboratório e internet, por exemplo, tenderá a se conscientizar de que essa é a sua realidade, se conforme e procure outros meios para continuar aprendendo, pois ele é sujeito autônomo de sua formação, ou seja, ele é o principal responsável por sua formação, portanto, por seu sucesso ou fracasso.

No que se refere ao aspecto financeiro, os documentos orientadores e os módulos do Profucionário não trazem nenhuma informação desta natureza. Entretanto, a CNTE apresenta alguns dados financeiros sobre o Programa, como o valor que é gasto por aluno.

Segundo os dados que constam na cartilha da CNTE *No Brasil, funcionário de escola também é educador*, o Governo Federal destinava para os cursos do Profuncionário das redes estaduais e municipais

à razão de até R\$ 3.000,00 por aluno/ano - gastos principalmente em pagamento de bolsas para tutores e coordenadores via FNDE, impressão de material didáticos e custeio de passagens e diárias para encontros presenciais. Até R\$ 1.000,00 por aluno ano poderiam ser investidos em despesas de capital dos IF, o que funcionava como “incentivo” de algumas ofertas numericamente expressivas (CNTE, 2016a, p. 10).

Tomando por base estas informações sobre o Profuncionário, nos arriscaremos em realizar alguns cálculos simples, a saber: multiplicando o número de trabalhadores em educação das escolas básicas públicas que, segundo a CNTE, foram formados entre os anos de 2007 a 2015 (100 mil) pelo valor destinado ao aluno por ano, chegamos ao expressivo montante de R\$300.000.000,00 (trezentos milhões de reais) destinados ao Profuncionário, dos quais até 1/3 do valor final, isto é, R\$100.000.000,00 (cem milhões de reais), poderia ser investido em despesas de capital, que é a aquisição de materiais permanentes como mobiliário, computadores, maquinários e realização de obras estruturais.

Ora, ao analisamos friamente os números apontados pela CNTE, podemos também supor que se a meta estipulada pela entidade de classes dos trabalhadores em educação é de formar 20.000 trabalhadores em educação por ano (CNTE, 2016a), veremos que o Governo Federal ainda poderá realizar um investimento anual de R\$60.000.000,00 (sessenta milhões de reais) anuais a partir de 2016.

Todavia, conforme nos orienta o estatístico Darrel Huff (2016) na clássica obra *Como mentir utilizando estatísticas*, devemos sempre desconfiar ou nos precaver quanto à veracidade de tais informações envoltas de números e estatísticas, ainda por cima quando quem as fornece é a própria entidade integrante do planejamento e implantação do Programa. Por isso, também fomos consultar os dados financeiros sobre o Profuncionário junto ao Tribunal de Contas da União (TCU) e à Secretaria Federal de Controle Interno da Controladoria-Geral da União (CGU), responsável pela elaboração do relatório de prestação de contas da Presidência da República.

No TCU não encontramos nenhuma informação acerca do Profuncionário. Entretanto, na CGU, encontramos algumas poucas informações em seus relatórios de prestação de contas da Presidência da República, a começar pelo relatório do exercício de 2007, que no campo destinado à prestação de contas dos recursos destinados a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), embora cite o Profuncionário, não apresenta nenhum valor ou outra informação sobre o Programa.

Nos relatórios de prestação de contas da Presidência da República dos exercícios de 2008 e 2009, o programa Profuncionário nem é mencionado, fato este que não acontece no exercício de 2010, no qual está disponível a informação de que neste ano

foram atendidos 11.654 profissionais, com investimentos de R\$ 2,4 milhões. Atualmente, estão sendo desenvolvidos estudos para que sejam implementados cursos regulares presenciais em Institutos Federais, assim como a ampliação do atendimento da formação para os sistemas municipais com o apoio do sistema e-Tec e a possibilidade de Escolas Técnicas Estaduais assumirem a formação dos profissionais da educação funcionários de escola (CGU, 2010, p. 562).

Embora o relatório de 2010 nos traga as informações de quantos cursistas foram formados e qual o montante investido, não consta o detalhamento do quantitativo de profissionais formados por habilitação, tampouco por região brasileira. Também não está especificado no que esses R\$2,4 milhões foram gastos, se em pagamento de pessoal, elaboração de material ou desenvolvimento da plataforma *online*, por exemplo, sendo estas as únicas informações disponíveis, mesmo que de maneira generalista, em todo o relatório sobre o Profuncionário.

A exemplo do ocorrido nos relatórios dos exercícios de 2008 e 2009, o relatório de prestação de contas de 2011 também não apresenta informações sobre o Profuncionário. Entretanto, no do exercício de 2012, encontramos a única e simples informação de que “com o Profuncionário, mais de 25 mil servidores de escolas públicas da educação básica foram beneficiados com a oferta de cursos técnicos também por meio da Rede e-Tec Brasil” (CGU, 2012, p. 381). Ademais, a prestação de contas de 2012 não tece nenhum juízo avaliativo sobre o Profuncionário, tampouco apresenta os valores que foram gastos no Programa.

De todo modo, tanto os dados fornecidos pela CNTE quanto os disponibilizados pela CGU nos evidenciam três aspectos: o primeiro, a evidente carência de dados quantitativos e estatísticos oficiais sobre o Profuncionário; o segundo aspecto é sobre a expressividade do Profuncionário, evidenciando sua considerável capilaridade, uma vez que oferta cursos para os trabalhadores em educação de todas as regiões do país; o terceiro aspecto no que diz respeito ao seu propenso campo de atuação, visto que estes aproximados 100 mil trabalhadores formados pelo Profuncionário representam menos de 5% do contingente total dos trabalhadores em educação.

No tocante à carga horária do Profuncionário, logo nas primeiras ofertas dos cursos de formação técnica em nível médio, a carga horária totalizava 1.260 horas, bem abaixo das 2.400 horas disponibilizadas pelos cursos de iniciativas regionais que o antecedeu. A partir de 2008, a carga horária aumenta um pouco, totalizando 1.380 horas, já tendo incluídas neste

total as 300 horas relativas a Prática Profissional Supervisionada (PPS). Entretanto, mesmo com esse diminuto aumento na carga horária, os cursos do Profucionário continuam possuindo características de uma formação rasa, curta e aligeirada.

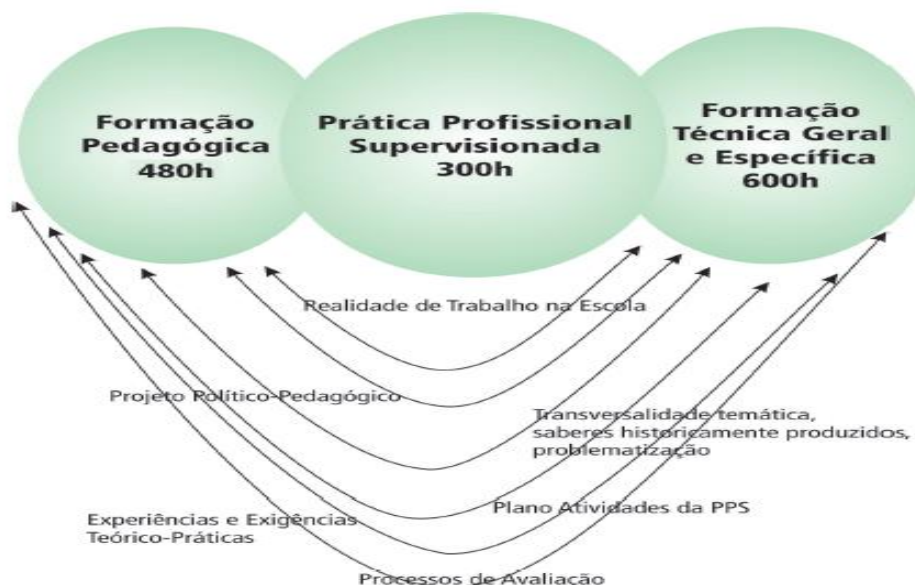
A mudança na carga horária ocorreu mais uma vez em 2012, após a promulgação da Resolução CEB/CNE nº 6, de 20 de setembro de 2012, na qual orienta que a carga horária do estágio profissional supervisionado, “em quaisquer das formas de oferta do curso técnico de nível médio, deverá ser adicionada à carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional” (BRASIL, 2014a, p. 89), o que significa que

A carga horária total de 1.500 horas pode ser modificada pelas instituições ofertantes, desde que as disciplinas somem o mínimo de 1.200 horas exigidas pelo Eixo de Desenvolvimento Educacional no Catálogo de Cursos Técnicos da SETEC/MEC e se completem com 300 horas da PPS (BRASIL, 2014a, p. 88).

O caderno *Orientações Gerais* apresenta que a carga horária do Profucionário continua sendo de 1.380 horas, sendo recomendada pelo MEC que sejam desenvolvidas entre 20 e 24 meses (BRASIL, 2014a, p. 81). Esta carga horária não é rígida, inflexível, mas sim, pode a partir de uma autonomia relativa sofrer modificações por parte das instituições que ofertam os cursos. Sua distribuição deve estar distribuída em encontros presenciais, em um mínimo de 20%, e de aulas na modalidade a distância, possuindo um máximo de 80% desse total.

Cada uma das quatro habilitações do Profucionário é composta por 16 módulos de 60 horas aulas cada, o que confere ao Núcleo de Formação Pedagógica 480 horas - distribuídas em 120 horas dos cadernos comuns às quatro habilitações e 360 horas de seus seis módulos -, ao Núcleo de Formação Técnica 600 horas (10 módulos) e ao PPS, 300 horas (BRASIL, 2014a), conforme nos mostra a figura abaixo:

Figura 2 - Esquema das relações entre os núcleos na constituição do currículo



Fonte: Extraído de Brasil (2014a).

Podemos perceber na Figura 2 que a PPS está entre a Formação Pedagógica e a Formação Técnica, pois, de acordo com o MEC, é na escola, lugar que acontece a PSS, que as competências e conhecimentos adquiridos pelos cursistas no Profucionário devem se articular com as questões do cotidiano escolar (BRASIL, 2014a). Por isso, de acordo com o MEC, a Figura 2 demonstra a flexibilidade existente entre os núcleos da estrutura curricular do Profucionário (BRASIL, 2014a).

Evidencia-se também a partir da Figura 2 que os cursos do Profucionário dão muita ênfase ao conhecimento teórico em detrimento do prático, tendo um total de 1.080 horas para os núcleos de formação, de caráter mais conteúdista, enquanto o PPS, que é a parte prática do curso de caráter mais técnico, fica apenas com 300 horas, o que equivale a um pouco mais de 21%, ou aproximadamente 1/5 da carga horária total do curso técnico do Profucionário.

Por se tratar de formação em serviço, compreendemos que deveria haver uma distribuição mais equânime na carga horária do Profucionário, possibilitando que de fato o cursista se forme em sua integralidade e não apenas de maneira robusta na parte teórica enquanto a parte técnica e prática lhe é minimizada. A formação do Profucionário deveria se assemelhar ao que Gramsci (1985) compreende como a escola única, que admite

A cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalhar intelectualmente. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma escola especializada ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1985, p. 118).

A partir deste entendimento, fazemos a defesa de uma formação profissional para os trabalhadores em educação de forma ampla, consistente e de fato integral, na qual os aspectos propedêuticos/humanistas possam se relacionar e estar distribuídos de maneira equânime com os aspectos técnicos/práticos da formação, ou seja,

uma formação que presume a integralidade, esta deveria ter como pressuposto uma formação profissional, que combinasse um aprendizado técnico no entorno do equipamento e uma formação geral, de tal forma que venha a permitir ao aluno uma apropriação de todos os instrumentos capazes de potencializar a sua atuação como trabalhador cidadão (PAZ, 2003, p. 83).

Discorrendo um pouco mais sobre os núcleos de formação e o eixo da Prática Profissional Supervisionada, mencionamos que a PPS objetiva fazer com que o cursista se situe quanto à necessidade de redefinir o seu papel e fazer profissional. Tal redefinição passa pela mudança do que seriam práticas de seu cotidiano, feitas de maneira mecanizada em práticas educativas intencionais, ou seja, “são momentos de problematização da rotina e de criação de outras possibilidades práticas com base nos estudos dos módulos e das necessidades educativas da escola” (BRASIL, 2014a, p. 82).

Abordaremos mais aspectos referentes a esse eixo quando formos analisar o conteúdo do Caderno *Orientações para a Prática Profissional Supervisionada*, que, como o próprio nome já indica, é destinado exclusivamente ao PPS. Por sua vez, o eixo de Formação Pedagógica visa

ampliar e movimentar a visão dos funcionários sobre a escola, tentando deslocar e multiplicar os seus olhares, para que possam repensar e reorientar suas práticas e suas relações nela e com ela: com a própria escola, com os demais segmentos que compõem a comunidade escolar e, sobretudo, consigo mesmo, como pessoas e como categoria profissional: educadores (BRASIL, 2014a, p. 84).

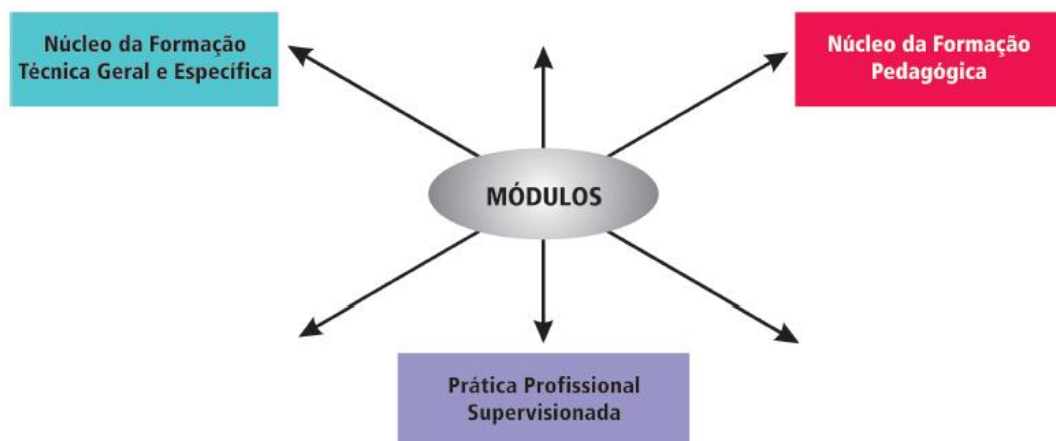
Por fim, o eixo da Formação Específica tem por objetivo criar as condições necessárias para que o funcionário da escola “desconstrua sua identidade profissional e a reconstrua como técnico em educação” (BRASIL, 2014a, p. 86). Este processo de desconstrução e reconstrução da identidade profissional é um dos princípios basilares do Profucionário, na qual, na concepção do Programa

a questão primordial sobre a construção da identidade dos funcionários de escola e sua atuação como educador começa quando estes passam a compreender que necessitam participar ativamente dos processos educativos da escola, seja opinando nas reuniões administrativas, trazendo sugestões sobre melhorias a serem realizadas ou atuando junto aos estudantes, contribuindo com a formação cidadã dos mesmos (VIRAGO; COSTA, 2015, p. 15).

Em vista disto, este eixo busca subsidiar os cursistas com questões técnicas específicas, sempre vinculadas com os aspectos filosóficos, políticos e pedagógicos, através de uma relação constante entre teoria e prática e da problematização dos conhecimentos inerentes à educação. Com isso, o Profucionário busca desenvolver perfis profissionais distintos para cada habilitação, ao mesmo tempo em que procura na pluralidade dos sujeitos desenvolver traços e concepções profissionais em comum (BRASIL, 2014a).

O problema prático de se desenvolver essa concepção ao longo da formação dos cursistas é que, como demonstrado há pouco, a relação entre teoria e prática não acontece no Profucionário de maneira igualitária, nem se quer aproximada, uma vez que a sua estrutura curricular se assemelha àquela dos cursos de formação que o antecederam e que tiveram um suporte técnico da UNESCO, conforme nos mostra a figura abaixo:

Figura 3 - Cruzamento dos núcleos de formação



Fonte: Extraído de Brasil (2014a).

Com base na Figura 3, observamos que no Profucionário o módulo se encontra no cerne de toda a formação, semelhante a estruturação das experiências que precederam o Profucionário, na qual partia do entendimento técnico pedagógico da UNESCO, que por sua vez afirma que a estruturação da educação profissional em núcleos deve ser estruturada de modo a manter

a divisão em áreas, compostas pelas mesmas disciplinas e reproduz, na prática, os mesmos mecanismos de integração curricular, ou seja, as competências previstas para as áreas, a interdisciplinaridade construída no interior das disciplinas e a contextualização (UNESCO, 2013, p. 132),

A partir deste pressuposto, o Profucionário incorpora a concepção da interdisciplinaridade entre os conteúdos dos módulos presentes nos núcleos de formação,

fazendo com que os núcleos da estrutura curricular do Programa possam “ser reorganizados em formas circulares, com trânsito mais intenso entre eles” (BRASIL, 2014a, p. 88).

Com base em seus eixos norteadores - Núcleo de Formação Pedagógica, Núcleo de Formação Técnica Geral e Específica e Prática Profissional Supervisionada -, o Profucionário estrutura a matriz curricular de forma que cada habilitação tenha elementos comuns (os da Formação Pedagógica e do PSS) e elementos distintos (os da Formação Específica), o que em sua ótica, desenvolverá um perfil, habilidades e competências segundo a área de formação do funcionário da escola (BRASIL, 2014a), como mostra o quadro curricular abaixo:

Quadro 3 - Quadro geral das disciplinas conforme formação específica

EIXO DA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA – PSS – 300h	NÚCLEO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA – 480h			
	A – Orientações Gerais – 60h B – Fundamentos e práticas na EaD – 30h C – Orientações para a Prática Profissional Supervisionada – 30h			
	Módulos de Formação Pedagógica – 360h			
	1 - Funcionários de Escolas: cidadãos, educadores, profissionais e gestores 2 - Educadores e Educandos: tempos históricos 3 - Homem, pensamento e cultura: abordagens filosóficas antropológicas 4 - Relações interpessoais: abordagem psicológica 5 - Educação, sociedade e trabalho: abordagem sociológica da educação 6 - Gestão da educação escolar			
	NÚCLEO DE FORMAÇÃO TÉCNICA GERAL – 180h			
	7 - Informática básica 8 - Produção textual na educação escolar 9 - Direito administrativo e do trabalho			
	NÚCLEO DE FORMAÇÃO TÉCNICA ESPECÍFICA – 420h			
	SECRETARIA ESCOLAR 420h	MULTIMEIOS DIDÁTICOS 420h	ALIMENTAÇÃO ESCOLAR 420h	INFRAESTRUTUR A ESCOLAR 420h
	10 - Trabalho Escolar e Teorias Administrativas	10 - Teorias da comunicação	10 – Alimentação e Nutrição no Brasil	10 – Teorias do Espaço Educativo
	11 - Gestão Democrática nos Sistemas e na Escola	11 – Audiovisuais	11 – Alimentação Saudável e Sustentável	11 – Meio Ambiente, Sociedade, Higiene e Educação
12 - Legislação Escolar	12 – Biblioteca Escolar	12 – Políticas de Alimentação Escolar	12 – Técnicas de Construção	
13 - Técnicas de Redação e Arquivo	13 – Oficinas Culturais	13 – Produção e Industrialização de Alimentos	13 – Equipamentos Hidráulicos e Sanitários	
14 - Contabilidade na Escola	14 – Laboratórios	14 – Educação Alimentar e Nutricional nas Escolas	14 – Equipamentos Elétricos e Eletrônicos	
15 - Administração de Materiais	15 – Informática Aplicada à Educação	15 – Organização e Operação de Cozinhas	15 – Equipamentos e Materiais Didáticos	

	16 - Estatística Aplicada à Educação	16 – Informática Aplicada às Artes	16 – Planejamento e Preparo de Refeições Saudáveis na Alimentação Escolar	16 – Segurança na Sociedade e nas Escolas
--	--------------------------------------	------------------------------------	---	---

Fonte: Ministério da Educação (2014)

O quadro curricular acima apresentado detalha bem como os núcleos, tanto o Pedagógico quanto o Técnico, estão subdivididos. No Núcleo de Formação Pedagógica, encontram-se os três cadernos que serão analisados mais adiante na seção 3 de nossa dissertação, além de mais 6 módulos, totalizando as 480 horas de carga horária. Vale lembrar que os cadernos e módulos que constituem o Núcleo de Formação Pedagógica são comuns às quatro habilitações do Profucionário.

No Núcleo de Formação Técnica, vemos com nitidez a subdivisão em geral e específica. Na Formação Técnica Geral, vemos os três módulos que são comuns às quatro habilitações. Na Formação Técnica Específica, observamos que há um total de 28 módulos, sendo distribuídos na quantidade de sete para cada habilitação do Profucionário.

Na concepção do MEC (BRASIL, 2014a), a matriz curricular exposta está estruturada de modo a desenvolver nos cursistas o conhecimento e as competências profissionais necessárias para que os trabalhadores em educação se reconstruam como cidadãos e profissionais e se tornem, assim, profissionais da educação na condição de educadores (BRASIL, 2014a), ou seja, o currículo do Profucionário é o currículo baseado em competências, que segundo a UNESCO, é um modelo no qual “a referência é o resultado da aprendizagem” (UNESCO, 2016, p. 31).

Segundo este organismo internacional, o currículo baseado em competências deve enfatizar “os resultados complexos de um processo de aprendizagem, isto é, conhecimentos, habilidades e atitudes a serem aplicados pelos alunos” (UNESCO, 2016, p. 31). Em outras palavras, o currículo adotado pelo Profucionário visa permitir que os alunos possam “adquirir e aplicar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes a situações que encontram na vida cotidiana” (UNESCO, 2016, p. 31).

Para a UNESCO, os currículos baseados em competências “são usualmente concebidos associados a um conjunto de competências essenciais, que podem ser transcurriculares e/ou restritas a uma disciplina” (UNESCO, 2016, p. 31). Ora, aspectos relacionados com as competências são de extrema importância no Profucionário, pois é um importante elemento que deve levando em consideração “na compreensão, aquisição e construção das competências profissionais do técnico em educação” (BRASIL, 2014a, p. 75).

Através da matriz curricular do Profucionário, os trabalhadores em educação são estimulados a adquirirem a concepção de uma nova identidade profissional, pois todo o eixo da Formação Pedagógica e parte do Núcleo de Formação Técnica, ao ser igual para todas as habilitações, visam fazer com que o cursista se identifique como um profissional da educação ativo nas questões pedagógicas e de planejamento da escola, ou seja,

o Programa Profucionário, não se restringe a propiciar, aos/às funcionários/as não docentes, a aquisição de competências técnicas, mas, também, propicia a construção e desenvolvimento de competências para atuar como educadores, gestores e como cidadãos (BESSA, 2009, p.485).

Quanto à avaliação dos cursos do Profucionário, acontece de maneira contínua e ao longo de todo o curso. O método avaliativo do Profucionário, que em sua visão nada mais é do que um ato crítico e reflexivo,

só tem sentido se inserido no contexto histórico, social, político, territorial e cultural: no contexto de vida dos sujeitos envolvidos. Avaliar é a possibilidade de indivíduos e grupos sociais se situarem nos processos em que se constituem como sujeitos históricos (BRASIL, 2014a, p. 104).

Assim sendo, para o Profucionário, todas os procedimentos e experiências vivenciadas pelo cursista, seja dentro ou fora do curso, são consideradas no ato da avaliação, uma vez que, de acordo com o entendimento estabelecido no *Caderno Orientação Gerais*, “deve acontecer continuamente ao longo do processo de autoformação de todos os sujeitos envolvidos no Profucionário, que é um processo de desconstrução e reconstrução da identidade profissional” (BRASIL, 2014, p. 104).

O quadro abaixo apresentado pelo Profucionário no *Caderno Orientações Gerais* resume quais são os instrumentos e os princípios que orientam o processo de avaliação:

Quadro 4 - Resumo do processo de avaliação do Profucionário

PROCESSO DE AVALIAÇÃO	
INSTRUMENTOS	PRINCÍPIOS
Em cada módulo: práticas de leitura, de experimentação, de investigação, de reflexão e de produção textual.	Processual – contínua, de todos elementos e momentos de formação.
No curso: memorial reflexivo da trajetória do cursista.	Diagnóstica – percepção das dificuldades com vistas a reconstruir e criar outras possibilidades de compreensão e prática.
Na PPS: relatório final, descritivo e conclusivo, e registro das horas em formulário adequado.	Participativa/Dialógica – coletiva e interativa.
	Emancipatória – autoavaliação.

Fonte: Brasil (2014a).

Por este quadro, podemos observar o detalhamento dos princípios que estão permeando as três atividades avaliativas que compõem o Profuncionário. Tanto nas atividades que estão presentes nos módulos de cada habilitação quanto na atividade do memorial reflexivo e do relatório final do PSS, os princípios que norteiam o Profuncionário estão inseridos.

O método avaliativo do Profuncionário - que como mostra o quadro acima é de caráter processual, contínuo, diagnóstico, o qual visa fazer com que o cursista perceba as dificuldades apresentadas ao longo do processo formativo a fim de criar mais e diversos cenários de compreensão e prática a partir de um constante diálogo entre todos os atores do Programa, com o intuito de criar uma identidade emancipadora -, possui em sua essência os seis princípios já apresentados.

Para isso, são observados os aspectos relacionados à interação do cursista com a plataforma e seu tutor, assim como à apreensão dos conhecimentos ao decorrer de cada módulo, sendo feitos registros de sua aprendizagem. Desse modo, a avaliação é, na concepção do Profuncionário, “participativa e dialógica, realizada ao longo de cada um dos módulos, nos encontros presenciais e na PPS, que são momentos constitutivos de um mesmo processo” (BRASIL, 2014a, p. 105).

Ao final de todo esse processo, o cursista recebe o seu certificado, que é expedido pelos Institutos Federais ou a escola estadual de ensino médio em que aconteceu o curso. Estas instituições “expedirão e registrarão, sob sua responsabilidade, os históricos e os diplomas de técnico, para fins de validade nacional, observados os requisitos de conclusão do ensino médio” (BRASIL, 2014a, p. 61).

Nestes certificados deverão estar explicitados o nome da formação na qual o funcionário da escola se habilitou, a saber: Técnico em Secretaria Escolar; Técnico em Alimentação Escolar, Técnico em Infraestrutura Escolar ou Técnico em Multimeios Didáticos, “mencionando a Área 21 da Educação Profissional, à qual as mesmas se vinculam” (BRASIL, 2014a, p. 61).

2.5 O papel das entidades que compõem o Conselho Político Nacional do Profuncionário no processo de implantação e implementação do Programa

Diversos organismos internacionais, como a OIT, a UNESCO e o Banco Mundial, orientam os países da América Latina a estruturarem a implantação e implementação das políticas públicas educacionais e dos Programas de formação e qualificação profissional

através de uma administração tripartite, na qual estão envolvidos os representantes do governo, dos trabalhadores e dos empregadores.

No entendimento de Paz (2011), os organismos internacionais contribuem

na definição de estratégias educacionais, políticas e econômicas para países, sobretudo os com menor índice de desenvolvimento humano, assim como têm fortalecido uma das dimensões da reforma gerencial do Estado que é a institucionalização da participação e da parceria tripartite: governo, empresários e trabalhadores (PAZ, 2011, p. 95).

Por este pressuposto, o Banco Mundial compreende a relação tripartite entre as entidades dos trabalhadores, dos empregadores e o governo local como sendo um dos mecanismos que, em sua concepção, contribuiria para o fortalecimento da capacidade de implementação das políticas públicas de formação e qualificação profissional. Sob esta ótica, o Banco Mundial afirma que

La aplicación de políticas de capacitación pública que tengan orientación de mercado y sean sensibles a sus fuerzas requiere capacidad institucional considerable y sostenible. Los organismos de capacitación regidos por una junta integrada por representantes de los empleadores, las organizaciones de trabajadores y el gobierno han demostrado eficacia en esta tarea (BANCO MUNDIAL, 1992, p. 16).

Nesse sentido, seguindo os ditames dos organismos internacionais, a institucionalização da parceria tripartite é estabelecida no Profuncionário, que com a participação dos governos nacionais e locais e de entidades da sociedade civil como a UNDIME, o CONSED, o FNCE, o CONCEFET, os CEE e a CNTE também participaram do processo de planejamento e execução do Programa.

Estas entidades compõem o Conselho Político Nacional do Profuncionário, cuja parte de suas atribuições é “acompanhar a implementação do curso em nível nacional, analisando e definindo procedimentos para a relação institucional entre o Ministério da Educação e os sistemas de ensino envolvidos no Programa” (BRASIL, 2007b, p. 12). Além do Conselho Político Nacional do Profuncionário, estas entidades também integram as Coordenações Estaduais e a Coordenação Geral do Programa, que “são constituídas à semelhança do Conselho Político Nacional” (BRASIL, 2014a, p. 54).

Desse modo, a relação tripartite também é incorporada nas estruturas micros de organização do Profuncionário, como a Coordenação Geral do Programa que possui integrantes dos representantes dos empregadores e dos trabalhadores da educação, UNDIME, CONSED e CNTE. Esta Coordenação está diretamente ligada à Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para a Educação Básica do MEC,

responsável por desenvolver e implementar, dentre outras coisas, os materiais didáticos e a plataforma virtual do Profuncionário.

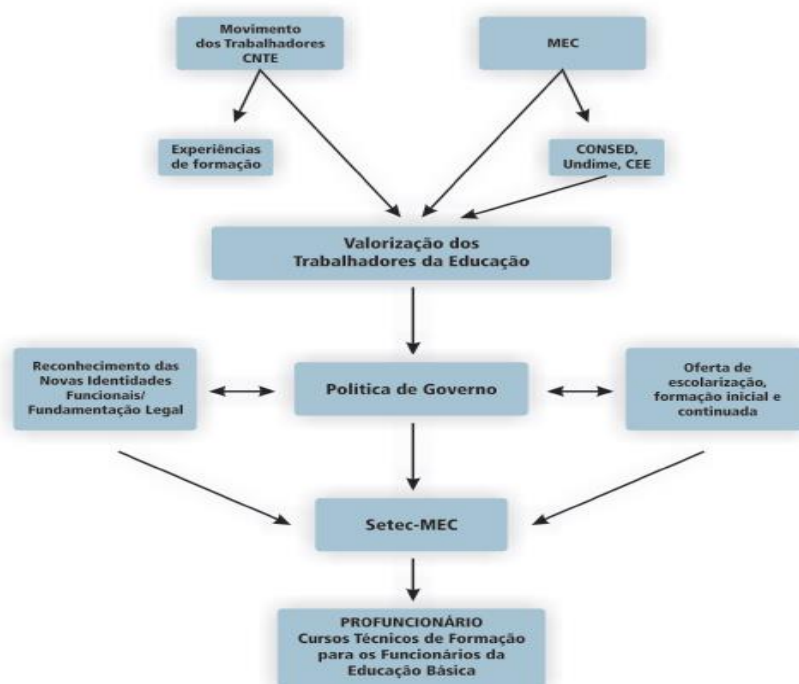
Na esfera estadual também há a estruturação administrativa tripartite por meio da Coordenação Estadual do Profuncionário. Cada estado se responsabiliza por compor a sua coordenação, selecionando a equipe técnica e docente que irá trabalhar no Programa. Compete a Coordenação Estadual a implantação, ampliação e operacionalização do Profuncionário no âmbito estadual. Nesta Coordenação, além dos representantes do governo local, também estão os integrantes da CNTE e da UNDIME.

De acordo com o Governo Federal, na implementação do Programa,

Cada uma dessas instituições contribuirá com o levantamento e organização da demanda e com as ações normativas e executivas que levem ao desenvolvimento do Programa, em especial com decisões coletivas no âmbito da gestão democrática, no nível nacional e dos estados e Distrito Federal (BRASIL, 2016b, p. 14).

Assim sendo, compreende-se que cada entidade da relação tripartite que tem cadeira no Conselho Político Nacional e nas Coordenações gerais e estaduais do Profuncionário assume determinados papéis, que podem ser atividades comuns a todos ou específicas na implantação e implementação do Programa. A figura abaixo, retirada do caderno *Orientações Gerais* do Profuncionário, demonstra o esquema do processo de construção da política e proposta do Profuncionário, a saber:

Figura 4 - Esquema do processo de construção da política e da proposta do Profuncionário



Fonte: extraído de Brasil (2014a).

Na imagem acima, podemos perceber a relação hierárquica presente no processo de implantação e implementação do Profucionário. Nota-se que no topo do esquema apresentado pelo Governo Federal está o seu representante - MEC - em posição equivalente com o representante dos trabalhadores em educação, a CNTE. Esse posicionamento hierárquico nos indica que tanto o MEC quanto a CNTE encabeçaram o processo de elaboração e execução do Profucionário, possuindo responsabilidades que, embora possam não ser as mesmas em todos os momentos, são de igual importância no Profucionário, ao ponto de ocuparem o topo da hierárquico do Programa.

O posicionamento da CNTE chega, inclusive, a ser superior as das demais entidades civis, como a UNDIME, o CONSED e o CEE, que aparecem logo abaixo do MEC. Entretanto, foi o Governo Federal, através do MEC que

estabeleceu interlocução com a União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime), com o Conselho Nacional dos Secretários de Educação – Consed, com Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), visando a construir as condições para a realização do Profucionário em nível nacional (BRASIL, 2014a, p. 45).

Além de ser o grande articulador do Profucionário, o Governo Federal, por meio do MEC e de suas secretarias, também foi um importante divulgador do Programa, promovendo seminários com o objetivo “de promover a troca de experiências entre os principais atores envolvidos na implementação e apresentar o novo arranjo institucional para o seu desenvolvimento” (BRASIL, 2014a, p. 46).

Também coube ao MEC a responsabilidade de produzir os “materiais didático-pedagógicos do Profucionário, nas quatro habilitações, além de realizar a capacitação didático-pedagógica com as equipes de Coordenação Estaduais” (BRASIL, 2014a, p. 46). Esse processo de produção e de formação às Coordenações Estaduais foi realizada conjuntamente com

o Departamento de Articulação dos Sistemas de Ensino da Secretaria de Educação Básica do MEC, com profissionais especialistas nas mais diversas áreas envolvidas no curso (enfermeira, nutricionista, engenheiro, arquiteto, fisioterapeuta, artista, entre outros) e funcionários da educação, que articulou e desenvolveu discussões, análises e reflexões sobre princípios filosóficos e pedagógicos desta formação profissional, sobre os conteúdos e competências que seriam construídos e adquiridos pelos funcionários. Esse trabalho resultou no conjunto de dezessete módulos para cada um dos espaços profissionais (secretaria, multimeios, alimentação e infraestrutura), sendo seis da formação pedagógica e dez da formação específica, incluindo sugestões para atividades de prática profissional supervisionada, a que se convencionou chamar de “Pratiquês”.

Como membro das Coordenações Estaduais, o CEE de cada Estado - que no organograma aparece logo abaixo do MEC, junto com a UNDIME e o CONSED - fica responsável, junto com as demais entidades que compõem esta coordenação, de realizar, dentre outras atribuições,

o levantamento da demanda por cursos de formação dos funcionários da educação, a elaboração do Plano Estratégico de Oferta, a distribuição do atendimento de formação inicial e continuada desses profissionais entre as instituições ofertantes e o acompanhamento dos cursos (BRASIL, 2018, p. 1).

A entidade que representa os Conselhos Estaduais de Educação, o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, tem assento no Conselho Político Nacional do Profucionário. Entretanto, não consta em seu *website* nenhuma informação acerca de seu papel no processo de implantação e implementação do Profucionário. A única informação que consta em seu portal é a de que o representante da FNCE no Conselho Político Nacional do Profucionário é o senhor Aguinaldo Garrido, do CEE de Mato Grosso.

No tocante ao papel que exercem as entidades dos empregadores, como a UNDIME e o CONSED, vemos pelo esquema apresentado na Figura 3 que tais entidades estão, junto com o CEE, logo abaixo do MEC, o que pode caracterizar um papel com menos atribuições na implantação e implementação do Programa, fato este reforçado pela ausência de documentos oficiais e publicações destas entidades sobre o Profucionário.

Ao analisarmos os portais destas duas entidades, constatamos não haver qualquer menção sobre o papel que estas entidades exerceram ou exercem na implantação e implementação do Profucionário, não havendo um único documento orientador ou consultivo sobre o Programa. Todavia, mesmo com toda esta deficiência de materiais e informações sobre o Profucionário, observamos que a UNDIME apresenta um pouco mais de informações sobre o Profucionário do que a CONSED, uma vez que no *website* da UNDIME há informações superficiais sobre o Programa, como o que é o Profucionário ou a quem se destina a oferta dos cursos, além de reportagens sobre a execução dos cursos nos Estados.

Já no *website* do CONSED, há apenas algumas poucas notícias sobre a execução do Programa em alguns Estados da federação, como a matéria disponibilizada pelo CONSED, intitulada *GEA e UNESCO vão implantar Programa Profucionário na educação do*

*Amapá*³², a qual ratifica a participação dos organismos internacionais na execução do Profucionário.

Causa-nos uma certa estranheza essa omissão das entidades representantes dos empregadores quanto à divulgação de sua participação nos processos de implantação e implementação do Profucionário, ainda mais quando levamos em consideração a posição de destaque e a atuação que a representação dos trabalhadores em educação, CNTE, ocupa dentro da relação tripartite.

Esta posição de destaque e importância no processo de implantação e implementação do Profucionário é reforçada pela própria CNTE, que afirma ter “um papel historicamente decisivo para o surgimento do Profucionário” (CNTE, 2016a, p. 13),

Primeiro, coordenando nacionalmente a unificação de todos os trabalhadores da educação básica pública sob sua liderança incontestada. Em relação aos funcionários da educação foi feito um Plano de Ação com três metas: sindicalização, unificação e profissionalização. Em segundo lugar, mesmo se admitindo a existência de cursos presenciais de nível médio em alguns IF, em algumas secretarias de educação estadual (encarregadas do nível médio do ensino público no Brasil desde 1996), a verdade é que, pela força de sua concepção técnico-pedagógica de Formação em Serviço e pela abrangência de sua oferta (perto de 100.000 funcionários já concluíram os cursos de 2007 a 2015), os cursos do *Profucionário* são referência nacional e internacional de como profissionalizar trabalhadores em educação como educadores não-docentes. E o nicho da concepção de suas matrizes curriculares e da luta por sua implantação depois de séculos de invisibilidade social e de décadas de marginalidade pedagógica infringidas pela sociedade e pelos governos brasileiros é, indubitavelmente, a CNTE (CNTE, 2016a, p. 13. Grifos nossos).

Esta afirmação da CNTE demonstra que seu papel dentro da estrutura hierárquica do Profucionário vai muito além de ser um mero divulgador do Programa, como a UNDIME e o CONSED, por exemplo. A CNTE não apenas exerceu o papel de arregimentar os trabalhadores em educação em prol do modelo formativo do Profucionário, mas também, segundo a sua própria concepção, foi o berço das lutas por implantação de políticas de formação profissional para os trabalhadores em educação, como o Profucionário.

De fato, a CNTE é uma grande disseminadora do Profucionário, publicando diversos documentos cujo tema é o Programa e incentivando a expansão do mesmo, inclusive a implementação do Profucionário nos Estados e municípios que ainda não possuíam uma das quatro habilitações do Programa. Para a CNTE, os trabalhadores em educação destes entes federados que não possuem o Profucionário têm que “pressionar os gestores públicos para que instalem o Profucionário, ou cursos similares, no âmbito de suas administrações” (CNTE, 2011, p. 13).

³² Matéria disponível em: <http://www.consed.org.br/galeria/consed/gea-e-unesco-vaio-implantar-programa-profucionario-na-educacao-do-amapa>.

A partir deste prisma, a CNTE se coloca como a grande responsável pela execução exitosa do Profucionário, chegando inclusive a reivindicar o direito a paternidade do Profucionário. Mas, como uma entidade que tem como essência a defesa dos direitos dos trabalhadores em educação, integra a implantação e implementação de uma política de formação profissional aligeirada e tecnicista como o Profucionário, que está impregnada de concepções e conceituações cuja as origens ideológicas são os organismos internacionais?

Para a CNTE, sua participação no Profucionário ocorre objetivando a busca por valorização e reconhecimento dos trabalhadores em educação quanto categoria profissional, possuindo

o papel de defender os interesses da categoria na implementação das políticas nacionais. Atenta à importância do Profucionário para os educadores e para os sistemas, que têm sido pressionados a enquadrar os funcionários de escola em planos de carreira pautados na formação e qualificação profissionais (CNTE, 2014b, p. 12).

Todavia, compreendemos que assim como os países latino americanos se submetem aos interesses dos organismos internacionais a ponto de considerarem como suas as orientações e concepções destes organismos, a CNTE, ao participar de maneira tão ativa dos processos de formulação e execução do Profucionário, também deixa de ver as concepções ideológicas dos organismos internacionais como algo externo e passa a consentir ativamente com os ideais de tais organismos internacionais.

Em nosso entendimento, este consentimento ativo da CNTE pode ter ocorrido por duas razões. Primeiro, devido ao trânsito livre que alguns intelectuais orgânicos têm entre as entidades que compõem a administração tripartite, como Dante Diniz Bessa e João Antônio Cabral de Monlevade, por exemplo, que, contratados pelo MEC, compuseram a equipe de educadores responsáveis “pela redação dos textos que se enfeixaram no Caderno Orientações Gerais, cuja primeira edição foi publicada em 2006, e que agora se republica com as devidas atualizações” (BRASIL, 2014a, p. 46). Estes dois intelectuais constantemente figuram entre autores que publicam artigos sobre valorização dos profissionais da educação e o Profucionário nas obras da CNTE. A segunda razão que compreendemos para a CNTE conceder ativamente as concepções ideológicas dos organismos internacionais no Projeto Político Pedagógico do Profucionário, pode se dar pelo fato da CNTE já ter estabelecido relações de parcerias com organismos internacionais em outras atividades, como a UNESCO, por exemplo.

Segundo o documento *UNESCO Country Programming Document*,

os parceiros da UNESCO são de grande valia ao apontar possibilidades de ação e estratégias conjuntas, além de auxiliar o cumprimento da missão e disseminação dos valores da Organização no país. As parcerias estabelecidas pela UNESCO permitem maximizar o trabalho em rede, fomentar o intercâmbio de experiências e reforçar a complementaridade, legitimidade e visibilidade de suas ações no Brasil. É por isso que temos avançado na construção de laços cooperativos com atores governamentais (federais, estaduais e municipais), com a sociedade civil organizada, o setor privado e o meio acadêmico (UNESCO, 2009, p. 81).

Um dos intuítos do estabelecimento de parcerias na concepção da UNESCO é o de legitimar e tornar visível as suas ações no Brasil. Para isso, em algumas ações, a UNESCO firmou parcerias com representantes da sociedade civil, como a CNTE, a UNDIME e o CONSED, e também com representantes do Governo Federal, como o MEC. Todos estes atores fazem parte do Conselho Político Nacional do Profucionário.

A UNDIME e o CONSED estabeleceram parcerias com a UNESCO objetivando “a construção de subsídios e diretrizes para o desenvolvimento de políticas e programas de ensino médio e de educação profissional” (UNESCO, 2009, p. 93). Já a CNTE desenvolveu relações de parceria com a UNESCO em atividades cujo objetivo era de resolver problemas relacionados à “insuficiência na qualidade da oferta educacional, incluindo gestão dos sistemas e das escolas, currículos e propostas pedagógicas, valorização, formação e condições de trabalho dos profissionais da educação” (UNESCO, 2009, p. 54).

Dessa forma, compreendemos que as entidades que compõem o Conselho Político Nacional do Profucionário, responsável pela implantação e implementação do Profucionário, além de seguir as orientações dos organismos internacionais em prol de uma administração tripartite, estabeleceram uma série de atividades e ações em parceria com os organismos internacionais, facilitando assim o falseamento das percepções ideológicas destas entidades que incorporam os ditames dos organismos internacionais como seus e não percebem que fazem parte de uma política de formação e valorização profissional que contribui para precarizar as relações de trabalho dentro do bojo escolar.

Portanto, buscamos neste capítulo compreender a produção acadêmica do Profucionário, as origens e influências iniciais que serviram como base para a estruturação do Programa, os seus aspectos legais, natureza e características, assim como o papel que cada entidade que compõe a administração tripartite exerce na implantação e implementação do Profucionário. Acreditamos que o conjunto de informações e análises trazidas neste capítulo tenham auxiliado na compreensão da complexidade que se constitui o Profucionário.

No próximo capítulo, veremos como as determinações do capital e as atuações dos organismos internacionais, através dos ACT, impactaram na implantação e implementação das políticas públicas de formação e valorização profissional na América Latina e no Brasil,

ditando as bases da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, da qual o Profuncionário é sua principal expressão.

3 DETERMINAÇÕES DO CAPITAL: IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO

Entre o final da década de 1960 e o início da de 1970³³, o capital passou por uma profunda crise, não cíclica, mas sim de caráter estrutural, forçando-o a lançar ofensivas a crise para se reorganizar³⁴. No âmbito produtivo, a ofensiva do capital foi a reestruturação de sua força produtiva, que já apresentava sinais de esgotamento. Já no campo político e ideológico, o capital lança a ofensiva ideológica, buscando acentuar o seu projeto de dominação societal (BATISTA, 2011).

Sobre a crise estrutural do capital e suas consequências, Antunes (2005) nos diz que a conjuntura que se apresentava a partir da década de 1970, evidenciada por meio da crise de acumulação do modelo taylorista/fordista,

já era expressão de uma crise do padrão estrutural do capital que se estendeu até os dias atuais e fez com que, entre tantas outras consequências, o capital implementasse um vastíssimo processo de reestruturação, visando recuperar do seu ciclo reprodutivo e, ao mesmo tempo, repor seu projeto de dominação societal, abalado pela confrontação e conflitualidade do trabalho, que, como vimos, questionaram alguns dos pilares da sociabilidade do capital e de seus mecanismos de controle social (ANTUNES, 2005, p. 47).

A reestruturação produtiva como parte da resposta do capital à sua crise buscou, dentre outras coisas, diminuir o tempo de produção das mercadorias e, conseqüentemente, aumentar a produção e a expropriação de mais valor, desenvolvendo novos processos e instrumentos de produção. Essa busca recrudescer as características do binômio taylorismo/fordismo, culminando no surgimento do Toyotismo³⁵, modelo produtivo que impulsionou “a era da acumulação flexível” (ANTUNES, 2005, p. 47).

³³ Segundo Mészáros, “a erupção da crise estrutural do sistema do capital localiza-se aproximadamente no fim da década de 1960 ou no início da seguinte” (MÉSZÁROS, 2004, p. 16).

³⁴ A crise estrutural do capital e a sua tentativa de se reorganizar implicaram em consequências que são evidenciadas até hoje, como a degradação ao meio ambiente, o desemprego estrutural e a elevação nos índices de violência e corrupção (MÉSZÁROS, 2004). Profundas mutações nos mais diversos âmbitos, a exemplo do setor político, econômico, social e ideológico, também fazem parte desse rol de implicações (ANTUNES, 2005).

³⁵ O modelo desenvolvido pelo engenheiro Eiji Toyoda foi aplicado no bojo da fábrica da Toyota, no Japão, por isso de ser chamado toyotismo. Este modelo, embora recrudescer as características do modelo taylorista/fordista, se difere do mesmo em alguns pontos, conforme explica Antunes (2005, p. 54-55), a saber: primeiro, enquanto no binômio taylorista/fordista a produção das mercadorias era em série, no Toyotismo as mercadorias são produzidas segundo a demanda do mercado; segundo, no Toyotismo o trabalho dentro da fábrica é em equipe, sendo realizadas várias tarefas ao mesmo tempo, ao contrário do fordismo, que se desenvolvia por meio do trabalho fragmentado e individualizado; terceiro, ao invés de realizar uma tarefa ou manusear uma única máquina como acontecia no fordismo, no toyotismo o trabalhador pode operar até cinco máquinas ao mesmo tempo, pois o processo de produção é flexível; quarto, enquanto o estoque no modelo toyotista é mínimo, utilizando o sistema *kanban*, no fordismo o estoque era enorme; quinto, o complexo produtivo toyotista é

Para Antunes (2005), a reestruturação produtiva do capital, ao tentar reestabelecer o seu ciclo produtivo, “afetou fortemente o mundo do trabalho” (ANTUNES, 2005, p. 36). De acordo com Paz (2003), estas alterações no mundo do trabalho acarretaram no surgimento de novas categorias no processo de produção, a saber:

a flexibilização, a polivalência, a gestão participativa e a busca de novos padrões de produtividade, profundamente articulados com os objetivos da ordem mundial, caracterizada pela mundialização do capital que desenvolve uma ‘nova forma’ de acumulação de caráter flexível e com ela um complexo de reestruturação produtiva, cuja expressão é o toyotismo e a globalização da economia. Esse novo modelo se diferencia do padrão de acumulação taylorista–fordista, constituindo-se como a ‘nova’ ofensiva do capital na produção ou reconfiguração revolucionária (PAZ, 2003, p. 33).

No Profuncionário, as categorias que até então eram características apenas dos processos de produção, como flexibilização, polivalência e gestão participativa, saem do chão da fábrica e ganham materialidade na educação, reconfigurando-se e ganhando novos padrões de produtividade, enfoques e atribuições, ou seja, incorporando-se nas políticas de formação dos trabalhadores em educação.

Agora, as instituições educacionais ofertantes do Profuncionário devem “construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico, com flexibilidade, e atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade” (BRASIL, 2014a, p. 38) e os trabalhadores em educação, a fim de se tornarem mais produtivos, não devem se restringir aos seus tradicionais afazeres diários, mas sim com as novas competências adquiridas, devem ser tornar polivalentes e dinâmicos, ampliando seu leque de atuação e participando ativamente dos processos de decisões escolares, de modo que possam efetivamente

fundamentado em uma estrutura horizontalizada, enquanto no fordismo a estrutura é verticalizada; e por fim, enquanto o fordismo desprezava o capital intelectual e cognitivo do trabalho, o fordismo desenvolveu os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ), no qual os trabalhadores debatiam sobre as suas funções e desempenho a fim de melhorá-los. Estas características do modelo japonês, fizeram com que as suas indústrias aumentassem a produção de mercadorias, sem para isso aumentar a quantidade de trabalhadores no bojo fabril, pelo contrário, diminuiu o número de empregados na linha de produção, pois apenas um funcionário, poderia operar várias máquinas ao mesmo tempo (ANTUNES, 2005). Intensificam-se também a exploração do trabalho, uma vez que o ritmo produtivo aumenta e o trabalhador agora passa a manejar mais máquinas simultaneamente, além de ter que desenvolver o seu lado psicoafetivo devido ao fato de ter que pensar e dialogar com os demais funcionários da empresa. Essa inovação nos processos produtivos ocasionada dentro da fábrica da Toyota, fez com que as demais empresas japonesas comesçassem a utilizar esse novo modelo de acumulação flexível, impulsionando para que o Japão pudesse “atingir padrões de produtividade e índices de acumulação capitalista altíssimos” (ANTUNES, 2008, p. 55), despertando o interesse das indústrias ocidentais que estavam em crise e exigindo que os países industrializados e os que estavam em processo de industrialização reestruturassem os seus sistemas de ensino, em especial os voltados para a educação profissional, a fim de ajustarem ao novo perfil de trabalhador que estava sendo constituído, formulando estratégias e políticas para a formação da nova massa laboral.

elaborar e articular com os docentes, direção, coordenadores, estudantes e pais, projetos educativos que assegurem a boa qualidade da educação na escola, bem como o cumprimento dos objetivos pactuados em seu projeto político-pedagógico; além de diagnosticar e interpretar os problemas educacionais do município (BRASIL, 2014a, p. 77).

Como parte da ofensiva ideológica, o capital lança mão do seu pilar político - o *Estado*, que, na determinação combinada do capital, ou seja, na relação capital, trabalho e Estado, torna-se a “expressão política do capital, a forma de organizar as forças produtivas, o regime de propriedade privada, as relações entre classes sociais e um intrincado sistema de regras e condutas que viabilizam a economia de mercado” (MÉSZÁROS, 2015, p. 18).

Sendo uma exigência do sistema do capital e diante de tantas deturpações e mazelas sociais causadas pela dinâmica mutante de expansão e acumulação do capital, o Estado moderno ganha preponderante papel de interventor corretivo, afirmando-se como estrutura fundamental para o funcionamento do sistema do capital e da articulação de todo o seu conjunto (MÉSZÁROS, 2011), apaziguando as tensões sociais e logrando objetivos regulatórios (SANTOS, 2013).

A implementação do Profuncionário é um bom exemplo de como o pilar Estado age no apaziguamento das tensões sociais, uma vez que, em parte, o Programa foi formulado e executado na tentativa de atender às reivindicações do vasto contingente de trabalhadores em educação das escolas de educação básica pública brasileira que estavam insatisfeitos com a falta de uma política específica de formação e qualificação profissional, culminando na regulação de um projeto formativo (MONLEVADE, 2014).

Deste modo, no cenário em que a figura do trabalhador multifuncional/polivalente no bojo dos processos de trabalho e valorização se faz tão necessária, a educação profissional, por intermédio de suas políticas e programas de qualificação e formação profissional, desempenha um papel preponderante como qualificador e reorganizador da força de trabalho operária, uma vez que contribui no processo de qualificação e readaptação laboral destes profissionais frente às novas exigências do mercado.

A urgência de qualificação e requalificação da força de trabalho obrigou Estados e empresas a redesenharem os perfis profissionais de seus trabalhadores nos mais diversos âmbitos sociais, conforme as relações sociais das organizações capitalistas, estatais e privadas, perfis de trabalhadores efetivos ou em potencial, desde seus universos internos, através de cursos de qualificação e treinamentos.

Esse remodelamento dos perfis profissionais também ocorreu com os trabalhadores em educação através do Profuncionário, sendo formado, em suas quatro habilitações, um

trabalhador com novas competências profissionais, polivalente e mais sensíveis às necessidades e características de seu ambiente de trabalho, visto que, no Profucionário, as atividades da formação técnica

apontam para a aquisição e construção crítica de conhecimentos, habilidades e valores que podem contribuir para que os funcionários da educação se tornem educadores competentes e se qualifiquem como pessoas, como cidadãos e como gestores de um determinado espaço escolar, definido em novos perfis profissionais (BRASIL, 2014a, p. 70).

Desse modo, diversos organismos internacionais como a OIT, BM, UNESCO, CEPAL e a OCDE, ao orientar as mudanças nos sistemas nacionais de educação dos países latino-americanos por meio dos ACT, influenciaram de maneira direta o planejamento e a implementação das políticas e dos programas de qualificação e formação profissional, inserindo seus conceitos, princípios e concepções nos programas educacionais, como o ocorrido com o Profucionário.

Ademais, veremos de maneira mais pormenorizada como ocorreu a ofensiva ideológica do capital em resposta à sua crise estrutural, impactando na reconfiguração dos organismos internacionais que passaram a influenciar e orientar nas políticas públicas dos Sistemas Nacionais de Educação, em especial nos países da América Latina desde a primeira metade do século XX, recrudescendo suas orientações, o que culminou na reestruturação destes sistemas nacionais em prol de uma política de formação e valorização profissional que atendesse às novas demandas do capital.

3.1 Ofensiva Ideológica: parte da resposta à crise estrutural do Capital

3.1.1 Síntese e compreensão da categoria ideologia

Antes de adentrarmos nos aspectos que envolvem a crise estrutural do capital e a sua ofensiva ideológica, faz-se necessário expormos a nossa compreensão acerca da categoria ideologia, uma vez que ela está presente no bojo das instituições educacionais, sejam elas públicas ou privadas, do ensino superior ou da educação básica; no trabalho, independente do lugar em que se trabalhe ou do cargo e função que se ocupe; nos meios de comunicação, sejam eles impressos, *online* ou televisivos; na igreja, independente da religião que se pratique; na política, seja qual for o seu partido ou candidato preferido; e até mesmo dentro de suas relações pessoais, entre familiares e amigos (MÉSZÁROS, 2004).

Assim sendo, “a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada” (MÉSZÁROS, 2004, p. 65), na qual sua presença absoluta se apresenta dominando todas as esferas de nossa vida e não permitindo que alguém escape dela (MÉSZÁROS, 2004).

Contudo, sejamos prudentes, pois, de modo algum é a nossa intenção esgotar a compreensão sobre esta categoria, missão que seria impossível dada a sua dificuldade e enorme variáveis de significações, conforme nos explica Lowy (1987) na obra *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen*, na qual afirma que

existem poucos conceitos na história da ciência social moderna que sejam tão enigmáticos e polissêmicos como esse de ideologia. Ao longo dos últimos dois séculos ele se tornou objeto de uma acumulação incrível, até mesmo fabulosa, de ambiguidades, paradoxos, arbitrariedades, contrassensos e equívocos (LOWY, 1987, p. 10).

Fundamentada nesta afirmação, Costa (2006) também compreende que existe uma complexidade na definição ou conceituação da categoria ideologia, que pode possuir diferentes significados a partir da origem onde é utilizada. Segundo a autora, “ideologia é um tema de difícil equacionamento e tem requerido esforço de reflexão no percurso do conhecimento humano” (COSTA, 2006, p. 2).

Entretanto, apesar da dificuldade que nos espera, precisamos avançar quanto ao entendimento desta categoria, a fim de, como afirmou Lowy no livro *Ideologias e ciências sociais: elementos para uma análise marxista*, “tentar chegar a uma conclusão provisória sobre uma formulação conceitual de ideologia que nos sirva como ponto de partida” (LOWY, 1991, p. 11).

Obstinado em seu objetivo, após apresentar conceituações extraídas das obras de Destrutt de Tracy, Marx e Lenin, Lowy (1991) retira de Karl Mannheim aquele que, a seu ver, é um conceito aceitável para definição de ideologia. Em sua compreensão, ideologia pode ser perfeitamente entendida como um

conjunto das concepções, ideias, representações, teorias, que se orientam para estabilização, ou legitimação, ou reprodução, da ordem estabelecida. São todas aquelas doutrinas que têm um certo caráter conservador no sentido amplo da palavra, isto é, consciente ou inconscientemente, voluntária ou involuntariamente, servem à manutenção da ordem estabelecida (LOWY, 1991, p. 11).

Leandro Konder é outro importante teórico ciente da complexidade e da vasta gama de definições da categoria ideologia. Em *A questão da ideologia*, ele irá nos dizer que existem dois tipos de significados para a categoria ideologia: o fraco e o forte. O fraco, segundo o

autor, “é aquele em que o termo designa sistemas de crenças políticas, conjuntos de ideias e valores cuja função é a de orientar comportamentos coletivos relativos à ordem pública” (KONDER, 2002, p. 10). Já o significado forte, em sua concepção, diz respeito “aquele em que o termo se refere, desde Marx, a uma distorção do conhecimento” (KONDER, 2002, p. 10). Marx e Engels (2009, p. 31) nos apresentam, após afirmar que “a produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material”, a concepção de ideologia como falsificação da realidade, utilizando como metáfora a câmara escura de uma máquina fotográfica, na qual as imagens (relações) aparecem de cabeça para baixo.

Por esta compreensão, “o conceito de ideologia aparece como equivalente à ilusão, falsa consciência, concepção idealista na qual a realidade é invertida e as ideias aparecem como motor da vida real” (LOWY, 1991, p. 12), ou seja, Marx e Engels entendiam

a ideologia como inversão da realidade ou representação do ser no pensamento, eles enfatizam as ideologias burguesas como representações da aparência que falsificam o mundo real, ou o processo de vida real, por representar tal mundo ou processo como relações naturais e legítimas, daí terem desenvolvido uma teoria crítica das ideologias burguesas (PAZ, 2011, p. 88-89).

Para Lowy (1991, p. 12), a categoria ideologia, por esta ótica, assume um sentido negativo, “um conceito crítico que implica ilusão, ou se refere à consciência deformada da realidade que se dá através da ideologia dominante”. Gramsci, por sua vez, mesmo não sendo contrário ao entendimento de Marx e Engels, amplia o entendimento desta categoria (PAZ, 2011), uma vez que compreende que

Nos vários complexos sociais são forjados concepções e conhecimentos que inoculam visões de mundo que fortalecem a sociabilidade, criando identidade e homogeneidade cultural, bem como consolida tradições ideológicas vigorosas. A categoria ideologia adquire, em Gramsci, duas perspectivas; inclusive, pode assumir um sentido positivo. Ela não se reduz a falsificação da realidade, à consciência alienada. A ideologia também é concebida como visão de mundo (PAZ, 2011, p. 88).

Desse modo, a ideologia em Gramsci é “derivada das relações sociais, de modo que as visões de mundo podem decorrer do senso comum e, com isso, reforçar uma determinada visão ingênua da realidade social” (PAZ, 2011, p. 89). De igual modo, Batista também afirma que a categoria ideologia para Gramsci é vista como prática social, devendo ser compreendida como “uma visão de mundo que orienta a práxis do homem em todas as atividades de sua vida, atividades individuais ou coletivas, de natureza material ou espiritual” (BATISTA, 2011, p. 16).

Partindo de aproximações gramscianas, compreendemos em nosso estudo a categoria ideologia em seu sentido forte, à qual é tida como uma visão de mundo que direciona as práticas sociais do homem em sua integralidade, ou seja, em todas as esferas de suas relações sociais.

3.1.2 A Ofensiva ideológica como parte da resposta à crise da década de 1970

Possuindo em sua essência a expansão e a acumulação de riqueza, e tendo em seu sistema sociometabólico um caráter incontrolável, o capital é uma eficiente estrutura totalizante de organização e controle³⁶ (MÉSZÁROS, 2015), a qual

sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu ‘microcosmo’ até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos (MÉSZÁROS, 2011, p. 96).

O filósofo húngaro István Mészáros afirma que a incontrolabilidade do sistema sociometabólico do capital fez com que “o capitalismo e o capital enfrentassem grandes crises, crises históricas” (MÉSZÁROS, 2002). Entretanto, nenhuma delas se compara com a profunda crise que vivenciamos hoje, que é de caráter estrutural e não cíclica, na qual a sua constituição destrutiva se encontra em pleno processo, “ativando o espectro da incontrolabilidade total numa forma que faz prever a autodestruição, tanto para este sistema reprodutivo social excepcional, em si, como para a humanidade em geral” (MÉSZÁROS, 2011, p. 100)³⁷.

A crise estrutural do capital apresentou seus primeiros sintomas³⁸ no final da década de 1960 (BATISTA, 2011), fazendo com que o capital começasse a “conviver com baixas taxas de lucro e, conseqüentemente, com baixas taxas de investimento no setor produtivo” (BATISTA, 2011, p. 11). Na concepção de Antunes (2005), a crise estrutural do capital era também a clara manifestação “do sentido destrutivo da lógica do capital, presente na

³⁶ De acordo com Mészáros, o sistema do capital possui três pilares, que funcionam de maneira interligadas, a saber: capital, trabalho e Estado. Para o autor, “nenhum deles pode ser eliminado por conta própria. Tampouco podem ser simplesmente abolidos ou derrubados (MÉSZÁROS, 2015, p. 29).

³⁷ Embora essa concepção de autodestruição dos meios de produção e da própria humanidade, por parte do sistema sociometabólico possa nos parecer um tanto apocalíptica, Mészáros (2002) ratifica que estas tendências destrutivas do capital não são exclusivas para o futuro, mas sim, “são realidades brutais, maciças do presente”.

³⁸ São sintomas da crise estrutural do capital: desemprego estrutural, degradação ao meio ambiente, flexibilização das relações trabalhistas, aumento descomunal da violência, corrupção, fome, pobreza, guerras, dentre outros.

intensificação da lei de tendência decrescente do valor de uso das mercadorias, quanto da incontrollabilidade do sistema de metabolismo social do capital (ANTUNES, 2005, p. 31).

Antunes (2005) irá nos dizer que a resposta que o capital deu à sua própria crise foi a iniciação de “um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação” (ANTUNES, 2005, p. 31). Nesse período de resposta à crise, houve “uma ofensiva generalizada do capital e do Estado contra a classe trabalhadora e contra as condições vigentes durante a fase de apogeu do fordismo” (ANTUNES, 2005, p. 32), fazendo com que a classe que vive do trabalho passasse “a conviver com sintomas extremamente desagradáveis com relação aos empregos, aos salários e às condições gerais de existência e sociabilidade” (BATISTA, 2011, p. 15).

Como franca resposta à sua crise, a ofensiva que o capital lançou culminou em uma reestruturação capitalista “no bojo da qual se desenvolve o complexo de reestruturação produtiva, com várias experiências de flexibilização, cujo momento proeminente veio a ser o *toyotismo*” (BATISTA, 2011, p. 15). Contudo, além do âmbito do mundo produtivo, a ofensiva do capital também se lançou nos planos políticos e ideológicos, a fim de “consolidar e legitimar um novo regime de acumulação de capital e regulação social” (BATISTA, 2011, p. 16).

Nesse sentido,

ocorreu também uma reestruturação política, na instância do estado, ou seja, o capital tratou de consolidar o estado neoliberal, concomitantemente ao processo de reestruturação produtiva, com o desenvolvimento da nova empresa, a empresa toyotista com seus nexos e princípios organizacionais, visando à formação de um novo nexo psicofísico da classe trabalhadora. Faz-se, portanto, necessário tratarmos da ideologia em seu aspecto não só neoliberalizante, mas também toyotizante. Isso porque ao versarmos sobre o processo de reestruturação capitalista, teremos que analisar como isso ocorreu na produção e na política e também na ideologia e na cultura, porquanto o capital em sua ofensiva também promoveu uma reestruturação ideológica e cultural cuja expressão é a ideologia do pós-modernismo, de sua aversão à verdade, à totalidade etc. (BATISTA, 2011, p. 17).

Esse novo regime de regulação social apontada por Batista (2011), torna-se o foco da ofensiva do capital no tocante à esfera ideológica, visto que pretende-se, com esta acometida, gerar “resultados socialmente desejados tanto por meio da correção dos efeitos prejudiciais da atividade econômica quanto da produção de resultados diferentes e melhores do que aqueles produzidos por mercados em operação” (WINDHOLZ; HODGE, 2013, p. 19).

Ratificando este entendimento em torno da ofensiva ideológica do capital, Antunes (2005, p. 48) irá nos dizer que o capital, opondo-se ao contra poder proveniente das lutas

sociais, inicia “um processo de reorganização das suas formas de dominação societal”, buscando não apenas

reorganizar em termos capitalistas o processo produtivo, mas procurando gerar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade. Fez isso, por exemplo, no plano ideológico, por meio do culto de um subjetivismo e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social (ANTUNES, 2005, p. 48).

O discurso ideológico com viés fragmentador utilizado pelo capital no tocante ao individualismo exacerbado, como apontado por Antunes (2005), faz parte de sua defesa para a consolidação de um Estado pautado nos ideais neoliberais, uma vez que o modelo econômico neoliberal carrega em seu “bojo ideológico, a afirmativa do individualismo e sua relação com o mercado como pressuposto de realização de todas as esperanças e sonhos humanos” (BATISTA, 2011, p. 41).

Desse modo, difundem-se com grande facilidade e êxito, ideias baseadas nas noções de competência individual, meritocracia, empreendedorismo, dentre outros (BATISTA, 2011). Nesse período, propaga-se com grande êxito na educação a concepção baseada na Pedagogia das Competências, que

é um termo que surgiu no contexto da crise estrutural do sistema capitalista (este sistema precisava encontrar novas possibilidades para continuar sendo o sistema em vigência), em função da necessidade de formação de um novo trabalhador, que precisava se adequar às novas exigências da produção [...] Esta mudança de paradigma, do taylorismo/fordismo para o toyotismo, trouxe consigo algumas mudanças mais palpáveis, por assim dizer. O trabalhador monotarefa foi substituído pelo trabalhador multitarefa; o posto de trabalho foi substituído pela célula de produção; o trabalho individualizado foi substituído pelo trabalho em equipe; o conhecimento da função exercida foi substituído pelo conhecimento do processo produtivo; o comportamento atinente à sua função e ao seu posto de trabalho foi substituído pelo comportamento pró-ativo; a ênfase no produto foi substituída pela ênfase no processo; e, finalmente, o conceito de qualificação foi substituído pelo conceito de competência (BOSCHETTI, 2014, p. 10).

Entretanto, vale ressaltar que essa mudança no mundo do trabalho não aconteceu bruscamente, de maneira imediata, mas sim de forma gradativa, “sendo os dois paradigmas coexistentes na maioria dos casos e na maior parte do tempo” (BOSCHETTI, 2014, p. 10). Essas transformações no modelo produtivo culminam na necessidade de adaptação da escola, na qual passa a se adequar pedagogicamente, reformulando seus currículos e PPP’s, a fim de atender às novas e constantes demandas do mundo do trabalho que busca por um profissional com um novo perfil.

No Profuncionário, por exemplo, a aquisição de competências profissionais segue determinadas diretrizes pedagógicas, políticas e filosóficas, as quais visam possibilitar a

construção plena do currículo de suas quatro habilitações, de “modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico, com flexibilidade, e atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade” (BRASIL, 2014a, p. 38).

Deste modo, tendo como um dos focos atender às peculiaridades do mercado de trabalho, os ideais neoliberais enfatizados na educação por meio da Pedagogia das Competências aparecem de maneira incontestável no Programa.

Segundo consta no Projeto Político Pedagógico do Profucionário,

o ‘norte’ orientador do Profucionário é o do alcance da qualidade da educação pública, pela valorização dos educadores profissionais, pela participação democrática dos segmentos da comunidade escolar, pela construção de novas competências dos técnicos a serem formados e pela inserção do programa nos projetos de desenvolvimento e planos de educação locais, estaduais e nacional (BRASIL, 2014a, p. 39).

Podemos observar pela citação acima que um dos nortes do Profucionário é a construção de novas competências profissionais para os trabalhadores em educação. Na compreensão do Profucionário, os planos de formação de suas quatro habilitações “devem ser elaborados com base na definição do perfil profissional de conclusão. O perfil é definido pelas competências que o aluno deve adquirir e/ ou construir ao longo do curso” (BRASIL, 2014a, p. 71).

De igual modo, as competências individuais são entendidas no Programa como “aquelas que constituem o humano como ser capaz de produzir, refletir, modificar, aprender, inventar, decidir e sonhar” (BRASIL, 2014a, p. 75). Para o Profucionário, a competência individual é um importante elemento a ser considerado “na compreensão, aquisição e construção das competências profissionais do técnico em educação” (BRASIL, 2014a, p. 75).

Este discurso da aquisição de competências profissionais tão presente no Profucionário pode ser relacionado ao contextualizar a categoria ideologia às políticas públicas de formação e qualificação profissional. Paz (2011) irá nos dizer que

As competências são manifestações ideológicas da qualificação e profissionalização, isto é, do processo que enriquece e aprimora o capital variável com a intenção de elevar a taxa média de lucro do capital. Entretanto, tais ideologias não se reduzem às teorias pedagógicas, mas são anunciadas para cimentar e conferir unidade ao tecido social das relações sociais de produção. Conferindo unidade a essas relações sociais, a ideologia contribui para a difusão da visão hegemônica que reforça a relevância da qualificação e competência para uma inserção incerta no mundo do trabalho (PAZ, 2011, p. 90).

Um dos resultados dessa concepção ideológica é a culpabilização dos trabalhadores pela sua baixa empregabilidade, uma vez que ao não adquirirem as competências necessárias através da qualificação profissional, o capital transfere a responsabilidade do desemprego para

o próprio trabalhador e não porque não há vagas suficientes no mercado de trabalho (PAZ, 2011).

Assim sendo, a ofensiva ideológica aparece como uma excelente estratégia na qual o capital adota como parte da resposta à sua crise, uma vez que “em nossas sociedades, tudo está ‘impregnado de ideologia’, quer a percebamos, quer não” (MÉSZÁROS, 2004, p. 57). A categórica afirmação de István Mészáros em seu livro *O poder da ideologia*, embora possa, em um primeiro momento, nos parecer um pouco exagerada, revela-nos, a partir do momento que avançamos no estudo dessa categoria, uma condição real, presente e vivida por todos os sujeitos sociais, independente do âmbito e do nível das relações sociais que o sujeito estabeleça.

Desse modo, na moderna sociedade burguesa, marcada pela luta de classes (MARX, 2012), seria ingênuo de nossa parte presumir que diante de tantos âmbitos sociais exista apenas uma ideologia permeando as relações e os espaços sociais, reinando exclusiva e soberanamente, sem nada ou nenhuma outra ideologia para lhe opor.

Ao contrário, nesse exato momento existem sistemas ideológicos disputando o poder para estabelecer e “controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos” (MÉSZÁROS, 2004, p. 65), embora o sistema ideológico socialmente estabelecido em nossa sociedade seja o da classe dominante (MÉSZÁROS, 2004), que pode ser entendida como aquela que “domina não só a produção material, mas também a produção intelectual, visto que é proprietária dos meios de produção material e intelectual” (PINHO, 2009, p. 4).

Pinho (2009), se apoderando da concepção marxista, também compreende que a ideologia dominante de nossa sociedade é a ideologia da classe dominante, sendo esta tão presente em nossa sociedade que aparenta “representar os interesses universais da sociedade” (PINHO, 2009, p. 4), uma vez que

na sociedade burguesa vigora as ideias de liberdade e de igualdade, em especial, o liberalismo econômico e o liberalismo político, que afirmam que os homens são iguais perante o mercado mundial e perante o Estado político. O domínio através desses conceitos é extremamente sutil, em comparação com as ideias das classes dominantes nos modos de produção pré-capitalistas, quando a exploração se baseava em desigualdades claras e explícitas entre os homens e quando as classes dominantes se apropriavam do produto excedente social sob a forma de valores de uso (PINHO, 2009, p. 4 – 5).

Por este prisma, compreendemos que por trás de um discurso ideológico sutil e envolvente, amparado por sua poderosa estrutura de poder (meios de produção materiais e intelectuais), a classe dominante tenta passar a percepção para o restante das classes de que

seus anseios e desejos são os de toda a sociedade, conduzindo, dessa forma, a vida social para o atendimento de seus interesses (MÉSZÁROS, 2004).

Assim, a classe dominante em nossa sociedade capitalista liberal-conservadora (MÉSZÁROS, 2004) detém o poder não apenas sobre os meios de produção material (fábricas, indústrias e todas as instalações estruturais e de infraestrutura necessárias para o desenvolvimento de suas atividades), como também sobre os meios de produção intelectuais (meios de comunicação, conglomerados educacionais, dentre outros), afetando, conseqüentemente, a todos, “tanto os que negam sua existência quanto os que reconhecem abertamente os interesses e os valores intrínsecos às várias ideologias” (MÉSZÁROS, 2004, p. 64).

No livro *A ideologia alemã*, Marx irá afirmar que “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (MARX, 2009, p. 67). Para Marx (2009),

A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (MARX, 2009, p. 67).

Desse modo, as ideias dominantes, ou ideias de dominação, nada mais são do que as ideologias da classe dominante, ou a ofensiva ideológica do capital. Partindo desse pressuposto, se a ideologia orienta a prática do homem em todas as atividades de sua vida, ela também está presente na relação conflituosa existente entre o trabalho e capital.

Na concepção de Mézáros (2004), uma sociedade de classes como a nossa não poderá jamais ser superada, visto que ela se constitui como uma “consciência prática inevitável das sociedades de classes”, que ao se relacionar com diversos valores sociais e estratégias diferentes, busca todos os meios possíveis para “controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos” (MÉSZÁROS, 2004, p. 65).

De acordo com Mézáros (2004), em sociedades estruturadas sob a égide da cultura liberal-conservadora, o sistema ideológico socialmente estabelecido e dominante “funciona de modo a apresentar – ou desvirtuar – suas próprias regras de seletividade, preconceito, discriminação e até distorção sistemática como ‘normalidade’, ‘objetividade’ e ‘imparcialidade científica’” (MÉSZÁROS, 2004, p. 57).

Nestes tipos de sociedades, na qual a brasileira faz parte, o discurso ideológico possui forte domínio social, chegando ao ponto de comandar

a determinação de todos os valores que muito frequentemente não temos a mais leve suspeita de que fomos levados a aceitar, sem questionamento, um determinado conjunto de valores ao qual se poderia opor uma posição alternativa bem fundamentada, juntamente com seus comprometimentos mais ou menos implícitos (MÉSZÁROS, 2004, p. 58).

Ora, a classe dominante é estruturalmente amparada para disseminar a sua ideologia de maneira sutil, quase imperceptível para grande parte da população, levando-nos, como Mézáros (2004) muito bem colocou, a aceitar o que nos é imposto sem questionamentos, por meio de consenso ativo. Isso acontece porque os meios de produção intelectuais, com todo o seu aparato estrutural, são os grandes pulverizadores ideológicos da classe dominante, possuindo “muitos modos pelos quais os diversos níveis do discurso ideológico se intercomunicam” (MÉSZÁROS, 2004, p. 59).

Da mesma forma acontece com os certos princípios, concepções e métodos do Profucionário, uma vez que os trabalhadores em educação da educação básica pública, público alvo dos cursos técnicos do Programa, aceitam os seus valores de influências ocultas, sem perceber a intencionalidade ou quais entidades que estão por trás da implementação do PPP do Programa.

De acordo com Marx (2009), os membros da classe dominante também possuem consciência

[...] e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (MARX, 2009, p. 67).

O domínio dos pensadores e dos produtores de ideias de dominação faz parte da ofensiva ideológica do capital, que desde a década de 1970, em uma escala mundial, tem aumentado o poder dos organismos internacionais (BATISTA, 2011). São nas instituições multilaterais, ou organismos internacionais, que os intelectuais orgânicos do capital atuam, geralmente como consultores ou técnicos pedagógicos contratados por meio dos ACT.

Nos organismos internacionais, os intelectuais orgânicos “cumpram uma função fundamental na disseminação das crenças, valores e concepções dessas instituições, que nada mais são do que ideologias orgânicas do capital” (BATISTA, 2011, p. 63).

Destarte, no próximo tópico, compreenderemos melhor o que são os organismos internacionais, sua relação com o capital e como eles, através de todo o seu aparato intelectual, dissemina uma ideologia na qual a educação básica é importante para o estabelecimento de suas concepções (BATISTA, 2011).

3.2 O Papel dos Organismos Internacionais como indutores de políticas públicas

Nos últimos anos, cresce e se difunde com grande velocidade a produção de pesquisas acadêmicas sobre os organismos internacionais. Grande parte desse interesse vem do fato dos organismos internacionais estarem constantemente presentes em nosso cotidiano, principalmente nas notícias vinculadas nos mais diversos meios de comunicação, nas quais se apresentam como “parte central da política internacional e da vida social em diferentes partes do mundo” (HERZ, 2004, p. 01).

Com bastante frequência vemos nos noticiários alguma matéria jornalística que envolva os organismos internacionais. Pode ser uma notícia sobre a ajuda humanitária da Organização das Nações Unidas (ONU) em algum país devastado pelas guerras, uma reportagem sobre a publicação de algum relatório econômico do Fundo Monetário Internacional (FMI) ou até mesmo uma notícia divulgando alguma campanha nacional para arrecadar fundos para algum programa social em prol dos direitos das crianças e dos adolescentes, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e/ou a UNESCO. O fato é que, constantemente, seja através dos meios de comunicação ou não, os organismos internacionais se apresentam para a sociedade em diferentes momentos e de diversas maneiras (HERZ, 2004).

Compreendemos os organismos internacionais como sendo “organizações intergovernamentais, de Direito Público Internacional, com personalidade e capacidade jurídica próprias, autonomia administrativa e financeira e mandato específico” (BRASIL, 2004a, p. 15). No entendimento de Herz (2004), os organismos internacionais

são constituídas por aparatos burocráticos, têm orçamentos e estão alojadas em prédios. As OIGs empregam servidores públicos internacionais, mas devemos salientar que outros atores fazem parte do vasto conjunto envolvido no processo de governança global, como grupos de especialistas, redes globais envolvendo indivíduos, agências governamentais, corporações e associações profissionais (HERZ, 2004, p. 10).

Em outras palavras, os organismos internacionais, como aparatos burocráticos, possuem regras e procedimentos específicos, caracterizando-se como uma estrutura

organizacional ampla, pertencente a um processo de governança global, por isso necessitam de recursos financeiros - que são geralmente doados por países que tenham interesse em sua atuação - para executar suas ações e uma estrutura física para ser a sede de suas atividades.

Para Herz (2004), os organismos internacionais fazem parte de um amplo processo de governança global, atuando não de maneira única ou isolada, mas também com “grupos de especialistas, redes globais envolvendo indivíduos, agências governamentais, corporações e associações profissionais” (HERZ, 2004, p. 10), caracterizando a essência ampla e plural da atuação dos organismos internacionais.

Os organismos internacionais são classificados quanto à sua finalidade, que podem ser de âmbito geral ou específico, além de possuírem um campo de atuação que pode ser de alcance global ou regional, que se diferenciam porque

Estas restringem a participação a um número limitado de Países que reúnam determinadas condições preestabelecidas de natureza geográfica, econômica, política, etc., tais como a OEA e o MERCOSUL. Aquelas estão abertas, potencialmente, à participação de todos os Países do mundo, a exemplo da ONU. Da mesma forma, tal classificação é similar à defendida por Ridruejo. Com efeito, pelo critério da participação, este autor classifica as OIs em Organizações Universais, quando se propõem a uma cooperação entre todos os Estados da comunidade internacional, baseadas no princípio da inclusão. De outra banda, as Organizações restritas buscam a cooperação entre um número limitado de Estados se baseando no princípio da exclusão (SILVA et al., 2007, p. 159).

No tocante à sua finalidade, os organismos internacionais de fins gerais são aqueles que devido à natureza de sua atividade “não estão circunscritas a um âmbito concreto de cooperação, podendo abarcar todas as matérias consideradas úteis, sem nenhuma limitação explícita, como é o caso da ONU” (SILVA et al., 2007, p. 156). Todavia, a maior parte dos organismos internacionais são de fins específicos, possuindo por característica o desenvolvimento de atividades “em âmbitos bem definidos, podendo abarcar mais de uma finalidade” (SILVA et al., 2007, p. 156).

Os organismos internacionais de fins específicos ainda se classificam quanto à natureza de sua atuação, podendo ser de segurança ou militar, como a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN); econômico, a exemplo do Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC) e o FMI; de ajuda social, cultural e humanitária, como a UNESCO e a UNICEF; e por fim, de natureza técnica e científica, a exemplo da já citada UNESCO (SILVA et al., 2007).

Vale mencionar que os organismos internacionais podem atuar em mais de uma área, não se restringindo apenas a qual ele está classificado. A UNICEF, mesmo tendo como primeira finalidade a cooperação nas questões que envolvam as crianças e os adolescentes,

também se preocupa e publica documentos com temas relacionados à pobreza, desenvolvimento econômico e educação, como os documentos do Profuncionário, mencionados anteriormente.

De igual modo, o Banco Mundial, que embora tenha como sua finalidade principal atuar em questões de ordens econômicas, constantemente foca seus interesses em atividades da esfera educacional. A esse respeito, Oliveira (2001) enfatiza que

O Banco Mundial não tem uma estrutura voltada para o processo educacional. Entretanto, em virtude da subordinação de todas as áreas ao desenvolvimento econômico, observa-se uma interferência, cada vez maior, desta agência financeira na determinação de políticas educacionais, financiando seus projetos e, principalmente, tutorando seus conteúdos (OLIVEIRA, 2001, p. 124).

Para Paz (2011, p. 96), o Banco Mundial interfere nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento pela “necessidade de as economias em desenvolvimento disporem de ‘mão de obra’ capaz de se adequar as mudanças requeridas pela reestruturação produtiva, como a acumulação flexível”, o que torna as nações emergentes um grande celeiro produtor de força de trabalho com as novas competências necessárias pelo mercado de trabalho.

Com esse intuito, os organismos internacionais, em suas atuações, contribuem “na definição de estratégias educacionais, políticas e econômicas para os países, sobretudo os com menor índice de desenvolvimento humano” (PAZ, 2011, p. 95), o que tornam os países latino-americanos, junto com os caribenhos e africanos, os mais inclinados a receberem as ações destes organismos internacionais.

Além do baixo índice de desenvolvimento humano, geralmente estes países estão debaixo dos ajustes econômicos do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial, que impõem a estes países um alto nível de endividamento. Para compreendermos um pouco melhor a frágil situação dos países latino-americanos frente aos organismos internacionais, apresentamos alguns dados estatísticos do final da década de 1990, no qual os países da América Latina possuíam enormes dívidas com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional e Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que é uma organização internacional de finalidade financeira vinculada ao Banco Mundial, conforme nos mostra a tabela abaixo:

Tabela 1 - Empréstimo do BID e do BIRD (em milhões de dólares) para os países da América Latina – 1196/1998

	BID Soma	Percentual na Região	BIRD Soma	Percentual na Região
Argentina	5.785	28,9	6.038	35,0
Brasil	4.642	23,2	4.296	24,9
México	1.829	9,1	3.677	21,3
Peru	1.493	7,4	1.080	6,3
Venezuela	1.030	5,1	122	0,7
Uruguai	882	4,4	269	1,6
Colômbia	768	3,8	302	1,8
Total	16.429	81,0	15.784	91,5

Fonte: Pereira (2011).

Podemos perceber na tabela que dentre os países latino-americanos, o Brasil é o que contraiu, no final da década de 1990, a segunda maior dívida tanto com o BID quanto com o BIRD, ficando atrás apenas da Argentina. O endividamento do Brasil com esses dois bancos chega a representar quase 25% do total recursos emprestados dentre os demais países da região, caracterizando um elevado grau de dependência aos imperativos destes organismos internacionais.

Diante deste cenário, ao atuarem em um determinado país, os organismos internacionais podem, por meio de seus projetos e acordos de cooperação, propor diversas ações nos mais variados âmbitos sociais, inclusive nos sistemas e legislações educacionais (KORITIAKE, 2010).

Não por acaso, foi durante esse período que países como a Argentina, Colômbia, e o Brasil, que tiveram um alto índice de endividamento com os organismos internacionais, tiveram suas leis gerais de educação modificadas, reformulando, conseqüentemente, seus sistemas educacionais e atribuindo à modalidade da educação profissional um lugar de destaque na educação básica, que passou a adotar a justificativa de ser considerada relevante para o desenvolvimento do sujeito que almeje ingressar no mercado de trabalho.

A Argentina, em abril de 1993, instituiu a Lei nº 24.195, intitulada de Lei Federal da Educação, a qual implementa no sistema educacional argentino quatro etapas educacionais e oito modalidades educativas, dentre elas a Educação Técnico Profissional, que até então não era regulamentada. Um ano depois, em 1994, a Colômbia cria a Lei nº 115, intitulada Lei Geral da Educação, na qual a educação técnica e profissional está diretamente vinculada ao ensino superior e não como uma modalidade da educação básica. Em 20 de dezembro de 1996, o governo brasileiro promulga a LDBEN, “redesenhando o sistema educacional

brasileiro em todos os níveis [...], além de todas as outras modalidades de ensino, incluindo a educação especial, profissional, indígena, no campo e ensino a distância” (BRASIL, 2010b, p. 03).

Mais precisamente sobre o Brasil, Paz (2011) irá nos dizer que houve na década de 1990 uma gama de reformas na política educacional brasileira que envolveu os

diversos níveis de ensino, impulsionadas pelas diretrizes e orientações das agências e organismos internacionais. O viés neoliberal e atendimentos as diretrizes do grande capital é a marca nas orientações destes organismos. Dentre as principais reformas implementadas, destacam-se: a homologação da LDB 9.394/96; a implementação dos PCN's; a Reforma dos Cursos de Formação dos Professores, com o estabelecimento das Diretrizes Nacionais para Formação Docente; o estabelecimento do currículo por competência; na política de financiamento da educação, a instituição do FUNDEF; a privatização da Educação Superior; na Educação Profissional, a Reforma do Ensino Médio com o decreto 2.208/97 e a implementação do PLANFOR (PAZ, 2011, p. 97).

Desse modo, fica evidente que durante a ofensiva do capital, o endividamento e a dependência financeira dos países latino-americanos contribuiram para que houvesse diversas reformas educacionais, que abrangeram invariavelmente diversos sistemas educacionais, causando alterações na educação profissional, haja visto que essas “transformações têm determinantes que se encontram fora dos sistemas educacionais e são de caráter político, social e econômico, os quais se combinam de diversas maneiras e em graus diversos” (ROSA, 2015, p. 3).

Para Batista (2011), a partir do início da ofensiva capitalista, já na era da globalização, os organismos internacionais passaram a deter um grande poder, abrangendo suas agendas em um nível mundial. Segundo o autor,

Essas instituições, que já tinham um papel relevante de controle e supervisão sobre os países que estavam fora do eixo do desenvolvimento capitalista, passaram a orientar e disciplinar a organização dos sistemas econômico/financeiros dos estados nacionais, por meio da viabilização de financiamentos e empréstimos de recursos. Além disso, essas instituições passaram a desenvolver, financiar, orientar e supervisionar projetos de políticas sociais por meio de convênios com os governos nacionais. Dessa forma, elas se constituem num dos meios pelos quais o capital exerce sua hegemonia mundial (BATISTA, 2011, p. 62).

Como apontado por Batista (2011), os organismos internacionais participam das políticas públicas de um determinado país por meio do que o autor denomina de convênios com os governos locais, que são os ACT estabelecidos entre as partes parceiras. É por meio dos ACT com os países que os organismos internacionais conseguem, através da formulação e operacionalização das políticas públicas, assegurar o processo de consolidação da hegemonia mundial do capital (BATISTA, 2011), visto que o governo nacional, ao estabelecer um ACT,

“procura concentrar esforços nos setores considerados prioritários pelos parceiros envolvidos na cooperação” (BRASIL, 2004a, p. 7).

Simplificando o que está dito, se o setor considerado prioritário por determinado parceiro for a educação profissional brasileira, o ACT entre os parceiros - governo nacional e organismo internacional - deverá ser firmado de modo que sejam concentrados esforços para desenvolver ações nesta área, como “consultoria, formação de recursos humanos, treinamento de pessoal e complementação da infraestrutura da instituição receptora” (BRASIL, 2014a, p. 11), que constituem um dos princípios básicos dos ACT.

Essa nova reconfiguração dos organismos internacionais, na qual culminou, dentre outras coisas, na aquisição de novas competências e um maior alcance de atuação, como os estabelecidos por meio dos ACT, recrudescer a partir da década de 1970 com a crise estrutural do capital (BATISTA, 2011). Nesse período, os organismos internacionais, ao assumirem o papel de intelectuais orgânicos, tornam-se fundamentais para a ofensiva ideológica do capital, que é parte da resposta que o capital lançou à sua própria crise, estabelecendo “um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação” (ANTUNES, 2005, p. 31).

Para o desenvolvimento dos programas, projetos e políticas educacionais, os organismos internacionais empregam nos países em que estão atuando os seus intelectuais orgânicos, que são “indivíduos a serviço do capital” (BATISTA, 2011, p. 63) e trabalham tanto na esfera política quanto social. A forma como essa contratação ocorre se dá por meio dos ACT com vistas a contratação de consultores e técnicos especializados.

O MEC, órgão do Governo Federal responsável por estabelecer convênios com os organismos internacionais para a educação, diz que

Os projetos e os acordos de cooperação internacional são celebrados entre o MEC e os organismos internacionais e tomam por base as linhas estratégicas de cada parte que são concorrentes em sua essência. Os projetos e acordos firmados geram, por sua vez, contratos de consultoria especializada, visando agregar conhecimentos de colaboradores externos cujas competências se alinham com os parâmetros desenhados em conjunto pelo MEC e os organismos internacionais parceiros [...] a escolha do consultor decorre de processo seletivo que se inicia com a análise de currículo, observando-se a formação acadêmica e as experiências profissionais do candidato, tendo-se, por base, edital publicado em periódico de grande circulação. Em seguida, realiza-se entrevista com os candidatos cujos currículos atendem os pré-requisitos estabelecidos. Por fim, o processo seletivo é concluído com a contratação com o candidato que somar mais pontos acumulados ao longo do processo seletivo (BRASIL, 2017, p. 166).

No tocante à Educação Profissional e Tecnológica, o MEC diz que os contratos firmados de “consultoria especializada são de fundamental importância a fim de aperfeiçoar

processos, subsidiar o acompanhamento de programas, bem como, de propor avanços e inovações na política educacional” (BRASIL, 2017, p. 169).

Nesta modalidade de ensino, as linhas nas quais estes consultores possuem contratos de atuação são o “Programa Brasil Profissionalizado; Expansão da Rede Federal; Parcerias nacionais para desenvolvimento da EPT; IFEs/Inovação; Profucionário/Rede e-Tec; e Pronatec/Bolsa-Formação” (BRASIL, 2017, p. 169).

Os profissionais que o MEC intitula como sendo consultores pedagógicos ou técnicos especializados por meio dos ACT exercem o papel de intelectuais orgânicos do capital, que são empregados pelos organismos internacionais para induzirem as políticas públicas nacionais e locais, sendo ideólogos do capital com trânsito livre

entre as instituições multilaterais, passando ao longo da ‘carreira’, por exemplo, pelo Banco Mundial, BID, FMI, OIT etc. Assim também, é comum que esses ideólogos do capital prestem serviços a governos nacionais, durante certo tempo, depois voltem a trabalhar para as instituições multilaterais. Esses ideólogos têm presença maciça na grande mídia, por meio da qual disseminam a ideologia dessas instituições (BATISTA, 2011, p. 63).

É nesse processo de idas e vindas dos intelectuais orgânicos, entre trabalho nos organismos internacionais e trabalho nos governos nacionais, aliado à constante presença nos meios de comunicação, que o capital vai conseguindo estabelecer a sua hegemonia “por meio de um discurso capaz de construir o convencimento de importantes setores da sociedade” (BATISTA, 2011, p. 64), muito embora devemos lembrar que a questão financeira - endividamento, financiamento e empréstimos - seja um grande incentivo no desenvolvimento das políticas sociais.

Não podemos deixar de mencionar que as circunstâncias que envolveram as reformas educacionais conduzidas pelo Governo Federal foram maciçamente impulsionadas e exploradas pelos meios de comunicação, que se utilizaram exaustivamente dos discursos e produções dos intelectuais orgânicos do capital (BATISTA, 2011) para implantar a sua concepção ideológica.

Para Batista (2011), os proclamadores das reformas educacionais, utilizando o poder e o alcance fornecido pela estrutura dos meios de comunicação, passaram a impor

o pensamento único, comumente em nome de um suposto consenso, por meio do apelo às transformações provocadas pela globalização, pela nova ordem internacional pós-guerra fria, pela reestruturação produtiva, pela emergência da sociedade pós-industrial e pós-fordista, pelo fim das ideologias e das utopias e até mesmo pelo fim da história. Ou seja, impôs o discurso ideológico do capitalismo manipulatório. Enfim, segundo esses oráculos, era preciso colocar o Brasil definitivamente na órbita da sociedade do conhecimento por meio da reforma da educação (BATISTA, 2011, pp. 67-68).

Percebe-se o quanto a mídia contribui para o estabelecimento de um consenso ativo entre os diversos setores da sociedade. Assim sendo, a mídia, independente do meio de comunicação que faça parte (revistas e jornais semanais impressos ou eletrônicos, programas de rádio ou de televisão) traz “permanentemente artigos, entrevistas e outros meios para divulgar essas ideias; segundo as quais os problemas que obstaculizavam a retomada do crescimento do país era o seu atraso na educação” (BATISTA, 2011, p. 66).

Esse constante apelo produzido pelos meios de comunicação criam as condições favoráveis para que os projetos de políticas sociais, na qual os organismos internacionais, com a ajuda dos governos nacionais por meio do ACT, desenvolvem, financiam, supervisionam e orientam, sejam implementados, como o Plano Nacional de Educação que é fruto de uma política de âmbito macro e como exposto na segunda parte de nosso trabalho, é um dos instrumentos legais que dão fundamentação e sustentação ao Profucionário.

O PNE vigente é o de 2014, sendo resultado da revisão, atualização e aperfeiçoamento do PNE de 2001, instituído através da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Para o Governo Federal, o PNE “constitui um importante marco norteador para as políticas educacionais do Brasil” (BRASIL, 2017, p. 30), uma vez que

Nos últimos anos, a política educacional vem sendo orientada sob uma perspectiva sistêmica, considerando o ciclo educacional como um todo, sem fragmentar ou priorizar isoladamente determinados níveis, etapas ou modalidades. A decisão de um programa temático único para a educação reflete essa perspectiva. Em consonância com o PNE, o MEC implementa ações da creche à pós-graduação (BRASIL, 2017, p. 30).

No documento *Plano Nacional de Educação*, elaborado pelo Senado Federal em parceria com a UNESCO, o PNE é compreendido como sendo um plano de Estado de longa vigência que “representa o compromisso de uma geração para com as gerações futuras. Mais ainda, corresponde a importantes pactos internacionais, firmados pelo país sobretudo em Jomtien, Dacar e Cochabamba, em favor da Educação para Todos” (SANTOS, 2001, p. 13).

Consta neste documento que a UNESCO participou efetivamente na implantação e implementação do PNE desde o de 2001, oferecendo - assim como aconteceu com as políticas e programas de formação profissional para os trabalhadores em educação que antecederam o Profucionário - suporte e apoio técnico “para que o PNE não só se torne mais conhecido pela sociedade brasileira, como também para que a sua execução seja exitosa” (SANTOS, 2001, p. 7).

A participação efetiva da UNESCO na construção e execução do PNE pode ser constatada mediante o PRODOC de nº 914BRZ1041, firmado entre a UNESCO e o MEC,

intitulado *Apoio ao Desenvolvimento de Estratégias de Implementação do Plano Nacional de Educação no tocante às Políticas Públicas de Educação Básica*, o qual visa estabelecer ações de parceria na implementação das metas e as estratégias do PNE previstas para a educação básica, como

produzir, sistematizar e implantar materiais didáticos pedagógicos, tecnologias, conteúdos e metodologias educacionais inovadoras; institucionalizar e efetivar as práticas pedagógicas, curriculares e de gestão sobre a educação integral na rede pública de educação; sistematizar e disseminar as boas práticas pedagógicas e curriculares; e atualizar e elevar o nível dos conhecimentos de professores e profissionais da educação básica e consequente melhoria da qualidade da educação pública pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p. 167).

Dentre estas metas destinadas a atualizar os níveis de conhecimento dos profissionais da educação, a de número 15 é a que determina de maneira mais incisiva a que seja garantido em “regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios [...] política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (BRASIL, 2014c, p. 78).

Na meta 15 do PNE de 2014 constam duas estratégias que estão diretamente relacionadas com a formação continuada dos trabalhadores em educação das escolas de educação básica pública, a saber:

15.10. fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e áreas de atuação, dos(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;
15.11. implantar, no prazo de um ano de vigência desta lei, política nacional de formação continuada para os(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados (BRASIL, 2014c, p. 80).

É diante os marcos preconizados pelo PNE que o Profucionário se configura como expressão da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, política essa estabelecida pelo PNE desde 2001 mediante pactos e acordos internacionais (SANTOS, 2001). No tópico seguinte, veremos as concepções e os princípios que os organismos internacionais embutem nas políticas de formação e qualificação profissional, como o Profucionário.

3.3 A importância das políticas de formação e qualificação profissional para os organismos internacionais

Como apresentado até então, as mutações no mundo do trabalho ocasionadas pela reestruturação produtiva e ideológica do capital fizeram com que os sistemas educacionais

não só dos países da América Latina, mas de todo o mundo, tivessem que se reorganizar a fim de atender às novas e constantes demandas impulsionadas pelo novo modelo produtivo, que exige um novo perfil profissional e formação qualificada para o preenchimento de atividades que outrora não existiam ou simplesmente não necessitavam de formação técnica específica.

Buscando suprir as demandas por mão de obra qualificada em um cenário produtivo em mutação, diversos organismos internacionais têm buscado estabelecer, nos últimos anos, novas diretrizes para as políticas educacionais dos países emergentes, em especial os localizados na América Latina e no Caribe³⁹, fato este que pode ser constatado ao se fazer uma rápida consulta nos *sites* de algumas destas agências, nos quais encontram-se espaços específicos para essas regiões do mundo, com detalhados e extensos relatórios com concepções e orientações educacionais, econômicas e sociais dos organismos internacionais para cada país no contexto global.

Deste modo, Rosa (2015, p. 3) compreende que no período pós reestruturação produtiva do capital, as diversas reformas educacionais que vêm ocorrendo nos países latino-americanos e caribenhos abrangeram invariavelmente

o conjunto dos sistemas educacionais ou parte deles, incluíram alterações na educação técnico-profissional. Essas transformações têm determinantes que se encontram fora dos sistemas educacionais e são de caráter político, social e econômico, os quais se combinam de diversas maneiras e em graus diversos (ROSA, 2015, p. 3).

Um destes determinantes externos ao sistema educacional nacional apontados por Rosa (2015) que detêm um caráter político, social e econômico são os organismos internacionais, que através dos ACT buscam influenciar as políticas de formação e qualificação profissional, que por sua vez procuram, através de seus documentos orientadores, como o caderno *Orientações Gerais*, no caso do Profuncionário, estabelecer diretrizes e princípios basilares para estas políticas voltadas para o trabalhador.

Para o Banco Mundial, que segundo ele mesmo afirma que “tem efetuado substanciais contributos para o desenvolvimento da educação em todo o mundo, ao longo dos últimos 49 anos” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 05), é necessário que haja uma concentração de esforços por sua parte em apoiar as reformas dos sistemas educacionais dos países latino-americanos.

³⁹ Os países que compõem a América Latina e o Caribe são: Antígua e Barbuda, Argentina, Bahamas, Barbados, Belize, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Equador, El Salvador, Granada, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Santa Lúcia, São Cristóvão e Nevis, São Vicente e Granadinas, Suriname, Trinidad e Tobago, Uruguai e Venezuela.

Por sistemas educacionais, o Banco Mundial se refere especificamente “às escolas públicas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5), ou seja, para este organismo internacional, os sistemas educacionais incluem

a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5).

Desse modo, o Banco Mundial explicita seus objetivos totalizantes de intervenção na educação dos países em desenvolvimento, incluindo em sua atuação a implantação e implementação das regras políticas, mecanismos e estratégias das políticas educacionais, incluindo as de formação e qualificação profissional que, em sua concepção, são importantes para atender às demandas impostas pelo setor industrial, que necessitam cada vez mais de uma “fuerza de trabajo competente y flexible, capaz de adquirir nuevos conocimientos a medida que las economías cambian” (BANCO MUNDIAL, 1992, p. 21).

Na concepção deste organismo internacional, em uma época de mudanças e ajuste econômicos, a formulação de políticas públicas de formação e qualificação profissional é de grande relevância, pois ajudam a formar uma força de trabalho qualificada, contribuindo, assim, para o desenvolvimento e o aumento de produtividade de um determinado país, pois, além de contribuírem na qualidade e eficiência da produção, ainda podem ajudar na supervisão e treinamento dos trabalhadores com nenhuma ou pouca qualificação - geralmente os em início de carreira⁴⁰ (BANCO MUNDIAL, 1992).

⁴⁰ Essa característica orientada pelo Banco Mundial, na qual um trabalhador mais experiente contribui na supervisão e na formação profissional de um outro trabalhador menos experiente tem suas raízes na concepção taylorista, uma vez que, para Taylor, a formação dos trabalhadores tinha por objetivo maior, trazer algum tipo de benefício para a empresa, seja fazendo com que eles realizem as suas atividades em um menor espaço de tempo, seja contribuindo para que eles se tornem mais eficientes na execução de suas atribuições produtivas, pois deste modo, com trabalhadores mais qualificados, produtivos e eficientes, a empresa conseguiria produzir mais mercadoria e aumentar a expropriação de mais-valor. Recrudescendo o modo de produção anterior, o método de Taylor continua com a fragmentação do trabalho operário, o tornando profissional em executar e dominar determinada operação, máquina ou processo, ou seja, concedendo o melhor rendimento possível, entretanto, para ele, faz-se necessária a mediação por parte de um supervisor especializado - gerente -, garantindo, dessa forma, que as tarefas do dia sejam perfeitamente realizadas, havendo disciplina no controle do processo produtivo e na distribuição de responsabilidades e tarefas (TAYLOR, 1995). A implantação da figura do gerente - estes irão personificar formas sociais específicas, profissionais, para mobilizar as relações sociais capitalistas - não acontece de maneira neutra, sem uma objetividade por trás, mas sim, devido a compreensão de Taylor de que os trabalhadores possuíam um grande conhecimento do processo de produção, maior inclusive do que as dos próprios gerentes.

Para o Banco Mundial, o fortalecimento das capacidades de implementação das políticas de formação e qualificação profissional deve ocorrer mediante uma relação entre os representantes dos empregadores, das organizações dos trabalhadores e o governo, formando uma relação tripartite, que é tida pelo Banco Mundial como uma estruturação exitosa. Na concepção deste organismo internacional,

La estructura de las organizaciones que han dado buen resultado varía considerablemente, pero los elementos fundamentales de la eficacia son: una dirección en la que participan empleadores, organizaciones de trabajadores y el gobierno; financiación suficiente y estable; capacidad para usar los recursos con flexibilidad, y un alto nivel de capacidad profesional (BANCO MUNDIAL, 1992, p. 60).

É a partir desta diretiva dos organismos internacionais que se estrutura o Profuncionário, uma vez que possui em seu Conselho Político Nacional o representante do governo (MEC), os representantes dos empresários, ou no caso do serviço público, dos contratantes dos trabalhadores em educação (UNDIME e CONSED) e o representante dos trabalhadores (CNTE), formando assim a parceria tripartite.

No Profuncionário, que é um programa integrante da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, esta relação influenciadora por parte dos organismos internacionais apresenta seus primeiros indícios. Logo na capa e contracapa de seus cadernos orientadores e módulos, uma vez que lá se encontram o logotipo de dois organismos internacionais: o da UNICEF e a do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que, junto do logotipo da CNTE, UNDIME, CONSED, do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade de Brasília (UNB) e do MEC, mostra quem são as entidades ou organizações envolvidas na elaboração e validação do material que será utilizado.

Esta imbricada relação entre os organismos internacionais e as entidades representantes do Estado, trabalhadores e empregadores também são determinadas pela OIT, que estabelece o desenvolvimento de uma relação tripartite para que as políticas de formação profissional tenham êxito.

Segundo a OIT, que na América Latina e no Caribe tem promovido o fortalecimento das capacidades “de los ministerios del trabajo y las instituciones de formación profesional en la tarea de anticipar las demandas y mejorar la pertinencia de la formación para el trabajo” (OIT, 2017, p. 05), é necessário que as políticas de formação e qualificação profissional funcionem através de uma

participação cada vez maior dos atores sociais na formação profissional; isto se evidencia na presença prevalente de um enfoque tripartite nas composições institucionais. Os sistemas de capacitação devem integrar os diversos interessados. Existem experiências orientadas por empresas, por trabalhadores e pelos Ministérios do Trabalho. É necessário um trabalho sistêmico que obtenha melhores resultados e facilite esforços conjuntos (OIT, 1999, p. 16).

Para a OIT, a formação e qualificação profissional é uma ferramenta indispensável para a superação da pobreza, uma vez que, na concepção deste organismo internacional, otimiza “as chances de trabalho de mulheres e homens, a capacidade de aproveitarem oportunidades oferecidas pelo mercado e gerar suas próprias alternativas de ocupação e renda” (OIT, 2005, p. 13).

Por isso, segundo compreende a OIT, é de vital importância que os países de todo mundo compreendam o atual contexto no qual os mercados estão inseridos, a fim de obter informações “acerca de las competencias que se necesitan en la actualidad y que se necesitarán en el futuro puede contribuir a adecuar la formación a la oferta y la demanda de empleo” (OIT, 2017, p. 13).

O documento *El uso de la información sobre el mercado de trabajo*, elaborado por este organismo internacional, coloca as necessidades de compreender melhor as demandas do mercado de trabalho e o ajuste das políticas relacionadas com as competências profissionais como prioritárias para as agendas políticas dos países que pretendem promover a empregabilidade, inclusão e mobilidades social, além de desenvolver suas forças produtivas e ganhar campo na disputa empresarial (OIT, 2017).

Segundo a OIT, os países que têm conseguido as competências profissionais com o aumento da produtividade, do emprego e do desenvolvimento, têm traçado políticas de desenvolvimento das competências profissionais em torno de três objetivos principais, a saber: ajustar a oferta de competências a atual demanda, ajudar os trabalhadores e as empresas a se adaptarem as mudanças no mercado e criar e manter competências que satisfaçam as futuras necessidades do mercado de trabalho (OIT, 2017).

O papel dos sistemas de educação e formação, na concepção da OIT (2017, p. 14), é o de garantir que todas “las personas tengan oportunidades de desarrollar sus competencias de forma permanente, a lo largo de toda la vida, lo que les permitirá adaptarse a las necesidades y la situación del mercado de trabajo, que se modifican con rapidez”.

Podemos compreender que para a OIT, a educação e o seu sistema de formação profissional devem fazer com que as pessoas estejam em constante aprendizado, utilizando da compreensão da educação para toda a vida - que apresentamos pela voz da UNESCO - para

poder se adaptar mais facilmente às mudanças ocasionadas pelo desenvolvimento produtivo no mercado de trabalho.

A OIT (2005) entende que além das mutações ocorridas no mundo do trabalho, as reformas dos sistemas educacionais estão, involuntariamente, causando transformações nos sistemas de formação e qualificação profissional, impactando diretamente na aquisição de novos conhecimentos e competências profissionais, uma vez que

Os novos modelos de organização do trabalho exigem um novo perfil do/a trabalhador/a, que englobe o domínio de conhecimentos gerais, técnicos, multidisciplinares e transversais, além de características como polivalência, autonomia, responsabilidade, iniciativa e comunicação, entre outras (OIT, 2005, p. 27).

Devido a compreensão da importância do processo formativo para a construção de um novo perfil profissional, a OIT entende que as políticas de formação e qualificação, provenientes da modalidade da educação profissional, devem se articular em outras modalidades educacionais e ramos de ensino, vinculando-se diversos outros temas como “produtividade, competitividade, salários, previdência social, emprego, equidade social e de gênero, como elementos-chave para o diálogo social e a definição e implementação de políticas de emprego, geração de renda e combate à pobreza” (OIT, 2005, p. 28).

Perspectiva semelhante a esta apresentada pelo OIT possui a UNESCO, a da educação como um caminho pelo qual se combate à pobreza. Por este prisma, a UNESCO entende que o “primeiro objetivo dos sistemas educativos deve ser reduzir a vulnerabilidade social dos jovens oriundos de meios marginais e desfavorecidos, a fim de romper o círculo vicioso da pobreza e da exclusão” (UNESCO, 1998a, p. 147).

Para a UNESCO, as políticas educacionais, independentes do nível ou modalidade de ensino, são concebidas como um processo que se encontra permanentemente enriquecendo “os conhecimentos do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações” (UNESCO, 1998a, p. 12).

A categoria saber fazer, que constitui um dos quatro pilares da UNESCO para a educação, é mencionada reiteradas vezes nos documentos orientadores do Profuncionário e adquirem semelhante importância via as políticas educacionais, que neste caso específico “contribui para transformar o saber fazer da vivência em prática educativa, para a construção de outras relações sociais, mais humanizadas” (BRASIL, 2008, p. 50).

Além disto, este documento tem por compreensão a concepção de que frente aos problemas e desafios que permeiam as sociedades modernas do século XXI, a educação deve,

através das suas dimensões éticas e culturais, situar-se no seio do desenvolvimento das comunidades e do sujeito, fazendo com que eles “sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (UNESCO, 1998a, p. 16).

Ora, esse entendimento de que o sujeito tem que ser responsável pela realização de seu projeto pessoal, ou de vida, tem seus princípios fundamentados na Teoria do Capital Humano⁴¹, configurando-se em um indispensável mecanismo na manutenção do próprio capital através da dominação das classes, pois, com um discurso envolvente e ardiloso, transfere a responsabilidade de seu êxito pessoal para a própria classe trabalhadora, embutindo em suas mentes que sua empregabilidade é fruto exclusivo de seu esforço e vontade pessoal.

Na economia clássica, os princípios basilares da Teoria do Capital Humano já se faziam presentes através do pai do liberalismo econômico, Adam Smith (1996), que em sua célebre obra, *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*, irá afirmar que

O esforço natural de cada indivíduo no sentido de melhorar sua própria condição, quando sofrido para exercer-se com liberdade e segurança, é um princípio tão poderoso, que ele é capaz, sozinho e sem qualquer ajuda, não somente de levar a sociedade à riqueza e à prosperidade, mas de superar centenas de obstáculos impertinentes com os quais a insensatez das leis humanas muitas vezes obstaculiza seus atos (SMITH, 1996, p. 54).

Para Cêa, Silva e Souza (2015, p. 90) a Teoria do Capital Humano vai muito além das funções econômicas, políticas e meramente técnicas que envolvem a formação e qualificação profissional. Ela faz com que a formação do trabalhador se forme para

uma vida em sociedade, sem a expectativa de contar com um Estado promotor do bem-estar social; para uma conduta individual (ou individualista), orientada pela ideia de que o sucesso do trabalhador no mercado de trabalho e na vida em

⁴¹ O debate sobre a origem da Teoria do Capital Humano é denso e extenso, alguns pesquisadores acreditam que esta concepção teve início ainda no século XVII com Charles Davenant, outros, acreditam que tenha surgido em 1950, no Departamento de Economia da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos, com o Theodore W. Schultz. Para ambos, a teoria afirma que o trabalho humano, submetido a qualificação profissional, elevava a produtividade econômica de um determinado setor ou empresa, aumentando, dessa forma, a obtenção de lucro. Além disso, coloca a educação como necessária para o desenvolvimento profissional do indivíduo, compreendendo que a qualificação profissional é fundamental para a inserção e manutenção do sujeito no mercado de trabalho. Ao nosso ver, foi a partir da compreensão de Taylor de que “o objetivo mais importante de ambos, trabalhador e administração, deve ser a formação e o aperfeiçoamento do pessoal da empresa, de modo que os homens possam executar em ritmo mais rápido e com maior eficiência os tipos mais elevados de trabalho, de acordo com as suas aptidões naturais” (TAYLOR, 1995, p. 25), que se toma consciência político-cultural da formação profissional do trabalho, que surge a primeira versão da teoria do capital humano, pois coloca a necessidade de formação e aperfeiçoamento como de suma importância para o trabalhador, a fim de que ele se torne mais eficiente, aumentando a produtividade e, desse modo, se mantendo empregado.

sociedade é consequência de seu mérito individual, de sua capacidade empreendedora e de seu esforço para qualificar-se; e para uma postura proativa diante da vida, de modo a encarar com naturalidade a instabilidade típica do atual modelo de desenvolvimento do capital. Assim, articulada à educação básica, a Educação Profissional vem cumprindo papel importante na mediação de conflito de classes, na medida em que é reconfigurada para atender às novas demandas de produtividade e de competitividade das empresas em um mercado mundializado.

As ocupações são portadoras de poder de direção ou obediência, que se explicitam desde a escola, distinguindo uns dos outros no exercício do poder de comando e obediência. Os sujeitos pedagógicos (docentes e discentes) são pessoas que personificam formas sociais e mobilizam relações de produção nas organizações econômicas: a escola é uma dessas organizações. Não obstante, não podemos esquecer que os trabalhadores não docentes também personificam formas sociais, levando as instituições escolares a também estabelecerem relação com o capital na medida em que o Profuncionário, quanto política voltada para estes trabalhadores que atuam no bojo escolar, cumpre o seu papel dentro da escola de preparar e formar os novos quadros técnicos e intelectuais, investindo em capital humano, mesmo que sob o jugo da ideologia da profissionalização.

Dessa forma, assim como concebe o Banco Mundial, para a UNESCO (1998, p. 17), a educação, ao servir para o desenvolvimento econômico e social, deve otimizar seus sistemas de formação, que devem ser mais flexíveis e com amplas variedades de cursos, possibilitando transferências entre diversas etapas e modalidades de ensino ou “entre a experiência profissional e o retomar da formação, constituindo respostas válidas às questões postas pela inadequação entre a oferta e a procura de emprego”.

Assim sendo, para a UNESCO, a formação profissional se constitui como um elemento fundamental “em uma progressão da aprendizagem que possibilitam aos adultos adquirir conhecimentos, habilidades e competências para se envolverem plenamente em ambientes sociais e de trabalho que passam por rápidas transformações” (UNESCO, 2015, p. 7).

Para a UNESCO, a formação educacional tem que ocorrer ao longo de toda a vida que, através do princípio da educação permanente, vise adaptar as alterações relacionadas com a vida profissional, “encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir” (UNESCO, 1998a, p. 18), tão necessárias na constituição do profissional polivalente.

Essa concepção apresentada de educação ao longo de toda a vida é, de acordo com a UNESCO, uma das concepções chave do século XXI, pois permite que a evolução no entendimento entre a diferença tradicional da educação inicial e permanente, dando

resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender (UNESCO, 1998a, p. 19).

O BDAL também traz em seus documentos a concepção de educação ao longo da vida como sendo de fundamental importância para resolver os problemas relacionados entre as competências profissionais e habilidades necessárias ao mercado de trabalho e a disponibilidade de trabalhadores qualificados. Para o BDAL, é a formação ao longo da vida “que mantiene las capacidades y competencias de los individuos a medida que cambian los requerimientos tecnológicos y de capacidades de los trabajos disponibles” (BDAL, 2014, p. 56).

Esta concepção dos organismos internacionais de educação ao longo da vida foi assimilada pelo Profucionário, ganhando a roupagem de “educação permanente” e sendo vista como um princípio primordial do Programa, uma vez que, ao seu ver, o ser humano está em processo de construção e precisa permanentemente desenvolver as suas aptidões para a vida produtiva.

Segundo o programa, na busca por novas competências, o trabalhador em formação precisa levar em consideração “as surpresas e o imprevisível da construção permanente e do inacabamento histórico do humano como humano, bem como com o inacabamento histórico do humano como humano, bem como com o inacabamento profissional também” (BRASIL, 2014a, p. 47).

Eis o que o caderno *Orientações Gerais*, baseado nas determinações dos organismos internacionais, trará como sendo o “princípio do humano como ser histórico, inacabado, incompleto” (BRASIL, 2014a, p. 47), onde o trabalhador da educação estará permanentemente se formando e se qualificando, a fim de adquirir as competências profissionais exigidas por um sistema educacional que passa por constantes e profundas mudanças, com fortes influências do mercado e da sociedade.

Para que esses profissionais possam estar em constante formação, são apresentados pela UNESCO (1998a, p. 20) três elementos básicos constituidores da educação, a saber: primeiro, a capacidade de aprender a conhecer, visto que as constantes mudanças introduzidas pelo desenvolvimento científico e as novas formas de atividade econômica e social fazem com que seja imprescindível “conciliar uma cultura geral suficientemente vasta, com a possibilidade de dominar, profundamente, um reduzido número de assuntos”.

Essa conciliação entre a cultura geral e o número reduzido de assuntos, que pode ser a parte técnica, pode ser percebida no Profucionário quando analisamos os títulos dos seus módulos. Como aspectos culturais mais gerais, podemos mencionar o módulo três do eixo de formação pedagógica, que traz por título *Homem, pensamento e cultura: abordagem filosófica e antropológica*. Já os aspectos mais reduzidos e técnicos, principalmente os induzidos pelo desenvolvimento científico, como diz a UNESCO, podem ser identificados através do módulo *Informática básica*, integrante do eixo de formação comum às quatro habilitações.

Segundo, para a UNESCO (1998a, p. 20), está a capacidade de aprender a fazer, pois, para que se aprenda uma determinada profissão, necessita-se da aquisição de uma competência mais vasta, que “prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos”.

Para a UNESCO (1998a),

Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. Mas a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução? É a esta última questão que a Comissão tentará dar resposta mais particularmente (UNESCO, 1998a, p. 21).

Assim como para a UNESCO (1998a), a categoria *aprender a fazer* para o programa Profucionário é de extrema importância, uma vez que o cursista, na concepção do Programa, “deve estar interessado em aprender mais para poder pensar e fazer de outra forma aquilo que já vem fazendo ao longo de sua experiência profissional. Além é claro, de melhorar as suas condições de existência” (BRASIL, 2014a, p. 33).

E por último, a capacidade de aprender a ser, que tem a finalidade de fazer com que o sujeito não retenha e desenvolva todos os seus talentos escondidos, “como memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador”, dentre outros (UNESCO, 1998a, p. 20).

A partir deste prisma, a UNESCO reconhece que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho trouxeram novas exigências, fazendo com que a educação tenha que dar resposta às necessidades de novas aptidões profissionais, assegurando as condições para a formação profissional acompanhar e, se possível, estar à frente das mudanças tecnológicas que incidem fortemente na natureza e na organização do trabalho⁴², ou seja,

⁴² Sobre isso, a UNESCO publica no ano de lançamento do Profucionário, 2005, o documento intitulado *Avaliação e Certificação de Competências e Qualificações Profissionais*, no qual aborda as experiências na certificação de competências profissionais nos “países desenvolvidos e em desenvolvimento, analisando-lhes os

A formação permanente de mão-de-obra adquire, então, a dimensão de um investimento estratégico que implica a mobilização de vários tipos de atores: além dos sistemas educativos, formadores privados, empregadores e representantes dos trabalhadores estão convocados de modo especial. Observa-se, assim, em muitos países industrializados um aumento sensível dos meios financeiros dedicados à formação permanente (UNESCO, 1998a, p. 71).

Assim sendo, chega-se ao entendimento de que a concepção da UNESCO sobre a formação profissional é a de que esta tem que ser vista como um investimento estratégico, tendo que atender às constantes exigências do mundo do trabalho, e convocando, para isso, diversos atores do poder público e da sociedade civil organizada para financiar e estruturar os programas e iniciativas de formação profissional.

A CEPAL, agência internacional vinculada à ONU, ratifica o entendimento de que diversos organismos internacionais estão “desplegando esfuerzos y recursos para asesorar a los países en el fortalecimiento de sus sistemas de formación para el trabajo de modo de hacerlos más pertinentes a las demandas del sector productivo y de la sociedad en general” (CEPAL, 2017, p. 09).

No documento *Panorama de la educación técnica profesional em América Latina y el Caribe*, elaborado pela CEPAL, nos é apresentada a sua compreensão de educação técnico profissional, como sendo

una definición frecuentemente empleada es la que refiere bajo este término a las modalidades educativas que combinan el aprendizaje teórico y práctico relevante para una ocupación o campo ocupacional específico, distinguiendo entre ETP inicial y continua. La primera incluye a los programas formales de nivel secundario y superior, diseñados para ser impartidos a los jóvenes al inicio de sus trayectorias profesionales y previo al ingreso al mercado del trabajo. La educación continua, por su parte, comprende al resto de los programas, incluida la formación de los empleados en las empresas y la formación orientada específicamente a desempleados (CEPAL, 2017, p. 10).

De acordo com este documento, os organismos internacionais, nos últimos anos, estão seguindo a tendência de agrupar a formação técnico profissional inicial, voltada para os jovens no início de carreira, com a continuada, dos funcionários já empregados, sobre o termo Educação e Treinamento Técnico Profissional, de forma tal de contar “con una visión holística de esta educación que incluya también el aprendizaje en el trabajo, la formación permanente y el desarrollo profesional que conduce a la obtención de certificaciones” (CEPAL, 2017, p. 11). Para esta agência internacional, esta noção ampliada de educação

prós e os contras e mostrando que não existem sistemas ideais ou perfeitos” (UNESCO, 2005a, p. 08). Neste documento mais uma vez ratifica-se a certificação por competências profissionais como sendo um poderoso instrumento de resposta para as novas e constantes exigências do mercado de trabalho e como um supridor da necessidade em se adaptar as reivindicações da formação permanente (UNESCO, 2005a).

profissional e técnica reforça a concepção da educação como um direito humano, no sentido de proporcionar as pessoas, em determinados momentos de sua vida, condições de terem qualidade de vida e de se adaptarem às necessidades que venham a ter.

A CEPAL acredita que a educação profissional e técnica tem que ser compreendida a partir de três perspectivas - muitas delas com concepções alinhadas com as dos demais organismos internacionais, como Banco Mundial e UNESCO. A primeira perspectiva é a econômica, a qual emerge das teorias do capital humano desde um nível macro, no qual o foco econômico está

en proveer a las personas de los conocimientos, habilidades y disposiciones requeridas para incrementar la productividad, el crecimiento sostenido y la competitividad de los países; até um nível mais restrito, micro, na qual, el interés está puesto en dotar a los individuos de competencias para la empleabilidad y la generación de ingresos (CEPAL, 2017, p. 12).

Esta perspectiva econômica que a CEPAL possui da educação profissional recebeu diversas críticas por ser considerada restritiva e instrumental, não pensando nas questões relacionadas à inclusão e qualidade, mas apenas na produtividade e competitividade entre os países. Para a CEPAL (2017), esta perspectiva tem como meta fazer com que os estudantes que ingressarem no mercado de trabalho pela primeira vez tenham uma transição da escola para os postos de trabalho de maneira bem-sucedida, recebendo um conjunto de competências e habilidades que permitam a continuidade do aprendizado e a sua adaptação as mudanças do mercado.

A segunda perspectiva apresentada pela CEPAL é a social, analisada pela sua capacidade em aumentar as possibilidades de acesso à educação profissional e técnica, promovendo inclusão e equidade social, independente do gênero, etnia ou credo do indivíduo. Nesta perspectiva, a CEPAL espera que a educação profissional

contribuya a la igualdad de oportunidades en distintos ámbitos, entregando alternativas atractivas y pertinentes de aprendizaje, principalmente a grupos desfavorecidos. Para ello, esta educación requiere ser provista con estándares de calidad y sin sesgos de género que limiten el acceso y la participación de las mujeres en esferas ocupacionales específicas. También se requiere promover políticas específicas para grupos desfavorecidos, incluyendo a quienes desertan del sistema escolar (CEPAL, 2017, p. 12).

Nota-se que a educação técnica e profissional na perspectiva social é voltada para a parcela da população mais pobre. Vimos que esse entendimento e direcionamento da educação profissional, como sendo para os desvalidos, estava presente também na concepção que o Banco Mundial e a UNESCO têm. Percebe-se também a orientação da necessidade de

se promover políticas específicas para a educação profissional como forma de garantir o êxito da perspectiva social da educação técnico profissional.

Por último, o CEPAL apresenta a perspectiva da sustentabilidade, que diz respeito ao desenvolvimento sustentável das sociedades. De acordo com o documento (CEPAL, 2017, p. 12), “através de la perspectiva de sustentabilidad se incorporan demandas específicas a los propósitos de la ETP planteados desde los enfoques económico y social”. Para a CEPAL, é extremamente necessário que haja um crescimento econômico nos países latinos e caribenhos. Porém, este crescimento não pode ser proveniente de meios que levem à degradação ambiental, comprometendo assim o futuro das próximas gerações.

Destarte, estes não são os únicos organismos internacionais que influenciam nas políticas de educação profissional no Brasil e nos demais países da América Latina e do Caribe, tampouco estes documentos são os únicos orientadores, mas, a partir deles, podemos ter uma pequena compreensão de como estes organismos influenciam através de suas concepções, princípios e métodos as políticas e programas de formação e qualificação profissional, como o Profuncionário, que incorpora em suas publicações as categorias e conceituações utilizadas pelos organismos internacionais.

3.4 Profuncionário: a expressão da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (PNFPEB)

No Brasil, as questões em torno da valorização profissional são debatidas nos bojos das instituições acadêmicas e dos sindicatos desde 1980, ganhando força desde então. No cerne destes debates, a valorização profissional passa a ser entendida como um “arco abrangente que engloba carreiras estruturadas, formação inicial articulada à formação continuada, condições de trabalho e salários condizentes com a responsabilidade do seu ofício” (AGUIAR et al., 2016, p. 13).

Deste modo, de acordo com Aguiar et al. (2016),

Os profissionais da educação não passaram incólumes nos processos de reforma educacional das últimas décadas, o que exigiu que as suas entidades representativas reforçassem as lutas por melhores condições de trabalho, formação e salários, (re)atualizando o debate com outros elementos do cenário sócio-político-econômico mundial (AGUIAR et al., 2016, p. 14).

A partir da década de 1990, tanto as reformas do Estado quanto as reformas da educação foram “influenciadas pelas mudanças econômicas planetárias e pelas políticas dos organismos internacionais, que conseguem marcar as agendas nacionais” (AGUIAR et al.,

2016, p. 14). Neste período, os organismos internacionais, por meio das ACT, apoiaram e influenciaram de maneira direta parte das políticas e programas educacionais implementados no Brasil, incluindo aquelas direcionadas para a valorização dos profissionais da educação.

Entretanto, até a criação do Profucionário em 2007, as políticas de valorização profissional para os profissionais da educação tinham apenas os docentes como o seu principal público-alvo. Deveras, ao analisarmos os documentos elaborados a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien; do Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar em 2000 e da VII Sessão do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para Educação⁴³, realizada em Cochabamba em 2001, constatamos que dentre os profissionais da educação, os professores se situam no cerne das orientações sobre as políticas e programas de valorização e formação dos profissionais da educação, enquanto os trabalhadores em educação surgem de maneira indireta, superficial e discreta⁴⁴.

Todavia, não podemos deixar de desconsiderar que, embora os trabalhadores em educação ocupem uma importância secundária nos objetivos e metas traçados nas conferências e fóruns internacionais da UNESCO, eles não deixaram de ser inseridos, o que oportunizou a estes profissionais a possibilidade de reivindicar e vislumbrar novos caminhos na implantação e implementação de políticas de valorização e formação profissional, como as estabelecidas nas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação que, como demonstrado anteriormente, traz ações direcionadas nesse sentido.

⁴³ Mencionamos estes três eventos por compreendermos que deles surgiram as bases e influências do Plano Nacional de Educação de 2001, conforme nos expôs Santos (2001), ao dizer que “o Plano Nacional de Educação é um espelho vivo dos acordos firmados pelo Brasil em vários foros, especialmente na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, no ano de 1990, e, posteriormente, na Conferência de Dacar (2000) e na Reunião de Ministros da Educação da América Latina e do Caribe (2001)” (SANTOS, 2001, p. 7).

⁴⁴ No documento *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: planos de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, está posto que os docentes são considerados como elementos decisivos para que os países obtinham uma educação de melhor qualidade e voltada para todos, sendo necessário aperfeiçoar “a capacidade e as condições de trabalho do pessoal docente e dos agentes de alfabetização” (UNESCO, 1998b, p. 3). No Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar em 2000, os professores continuam possuindo um papel preponderante quando o assunto é formação e valorização dos profissionais da educação. No documento *Educação para todos: o compromisso de Dakar*, prevalece o entendimento de que para se atingir os objetivos em prol de uma educação para todos, faz-se necessário “melhorar o status, a auto-estima e o profissionalismo dos professores” (UNESCO, 2001a, p. 6), uma vez que, “em todos os níveis da educação, os professores devem ser respeitados e adequadamente remunerados; ter acesso a formação e ao desenvolvimento e ao apoio profissional permanente, inclusive mediante o ensino aberto e a distância” (UNESCO, 2001a, p. 24). Por fim, no documento *Declaração de Cochabamba*, publicado em 2001, na cidade de Cochabamba, na PROMEDLAC VII, que é uma reunião entre os Ministros da Educação da América Latina e do Caribe, a pedido da UNESCO, os docentes aparecem como sendo insubstituíveis “para assegurar uma educação de qualidade na sala de aula” (UNESCO, 2001b, p. 3), implicando em que “a função e a formação docente necessitam ser repensadas com um enfoque sistêmico que integre a formação inicial com a continuada, a participação efetiva em projetos de aperfeiçoamento, a criação de grupos de trabalho docente nos centros educacionais e a pesquisa numa interação permanente”.

De todo modo, enquanto os trabalhadores em educação precisaram do PNE para vislumbrar a possibilidade de formulação de políticas de valorização profissional, os trabalhadores docentes, ou seja, os professores, já gozavam de determinadas políticas de formação e valorização estabelecidas, principalmente a partir da entrada em vigor da LDBEN, de modo que o PNE apenas aprofundou e ampliou as políticas de formação e valorização dos professores da educação básica.

Como exemplo de política de valorização e formação para os profissionais do magistério que antecederam o PNE, podemos citar o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), criado em 1999 como “um curso de habilitação em Magistério, nível médio, na modalidade de educação a distância, destinado a professores que atuam de 1a. a 4a. séries da educação fundamental na rede pública” (BRASIL, 2003, p. 2).

Além de habilitar os professores em nível médio, modalidade Magistério, o Proformação objetivava, dentre outras coisas, “elevar o nível de conhecimento e da competência profissional e [...] valorizar o Magistério, pelo resgate da autoestima do docente e pela melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2003, p. 13). Ora, resgatar ou melhorar a autoestima docente é um dos entendimentos estabelecidos na Conferência de Dacar, em 2000, por meio do documento *Educação para todos: o compromisso de Dakar*, na qual irá nos dizer que a fim de melhorar a educação para todos, faz-se necessário “melhorar o status, a autoestima e o profissionalismo dos professores” (UNESCO, 2001a, p. 6).

A estrutura curricular do Proformação era tida pelo MEC como inovadora, sendo composta por “um núcleo integrador (eixos integradores e projetos) e de áreas temáticas” (BRASIL, 2003, p. 20). Sobre a avaliação, ela realizada de maneira contínua e progressiva, sendo realizada “pelo Caderno de Verificação da Aprendizagem (CVA), pelo Memorial (ME), pela Observação da Prática Pedagógica (PP), por Provas Bimestrais (PB1 e PB2) e por Projetos de Trabalho” (BRASIL, 2003, p. 20).

Assim como o Profuncionário, o Proformação teve início nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, tendo a sua implementação descentralizada, “envolvendo uma estrutura organizacional em três níveis: federal, estadual e municipal” (BRASIL, 2003, p. 16) e possuía como material didático cadernos e módulos, sendo estes últimos chamados guias de estudo. Também havia como materiais didáticos fitas de vídeo, contendo os conteúdos, atividades e demais aspectos da prática pedagógica (BRASIL, 2003).

Não podemos compreender as semelhanças entre o Proformação, que é um programa de valorização e formação profissional para professores, e o Profuncionário, programa de valorização e formação profissional para os trabalhadores em educação, como mera

coincidência. Pesquisando de maneira mais profunda essas semelhanças, identificamos que o Proformação se encontra presente na 1ª edição do Caderno *Orientações Gerais* do Profucionário, elaborado pela UNB em 2005, intitulado *Projeto do Curso de Profissionalização dos Funcionários da Educação – PROFUNCIONÁRIOS*.

No *Projeto do Curso de Profissionalização dos Funcionários da Educação – PROFUNCIONÁRIOS*, o Proformação é apresentado como uma referência a qual o MEC deve se basear para ofertar um “programa de habilitação profissional via cursos de educação a distância” (SILVA et al., 2005, p. 6) para os trabalhadores em educação.

Neste Projeto, encontra-se ainda a afirmação de que

à semelhança do PROFORMAÇÃO, destinado à habilitação em nível médio de professores leigos, que já atendeu a mais de 25.000 cursistas na maioria dos Estados, lança-se agora o PROFUNCIONÁRIO, que se propõe oferecer o projeto pedagógico e os materiais de ensino para que um maior número possível de funcionários, com escolaridade mínima de ensino fundamental, possa, ao fim de no mínimo quinze meses, se habilitar profissionalmente (SILVA et al., 2005, p. 6).

Ou seja, o Profucionário, além de se inspirar nas experiências estaduais e municipais de formação profissional para os trabalhadores em educação, tem também em sua gênese a base estrutural e metodológica de um programa de formação de professores, o Proformação, sendo adaptado às especificidades do público alvo da qual é objeto, os trabalhadores em educação.

De todo modo, a partir da implementação do PNE, em 2001, as políticas de valorização e formação dos profissionais da educação, que até então tinham apenas os docentes como protagonistas, começaram a sofrer uma mudança de configuração, a começar pelo público alvo, agora também contemplando os trabalhadores em educação. A inserção dos trabalhadores em educação nas políticas de valorização dos profissionais da educação caracteriza a abrangência do raio de atuação a qual agora estas políticas se destinam.

Assim como acontecia com as políticas de valorização destinadas aos docentes, as políticas de valorização destinadas aos trabalhadores em educação também passaram a receber as orientações dos organismos internacionais, em especial da UNESCO, que em 2004 participou do lançamento da Campanha Nacional de Escolarização do Funcionário de Escola, cujo objetivo é conscientizar os funcionários não docentes “sobre a importância da escolarização como meio de aquisição de conhecimentos indispensáveis à formação técnica (BRASIL, 2004b, p. 9)⁴⁵.

⁴⁵ Achamos por bem destacar que, além da UNESCO, participaram também do lançamento da Campanha Nacional de Escolarização do Funcionário de Escola, que aconteceu no edifício-sede do MEC, a UNDIME, o CONSED e a CNTE, evidenciando, ao nosso ver, os quão alinhados estão o Governo Federal

Entretanto, para a UNESCO, a construção de uma política nacional de valorização dos profissionais da educação é mais importante para um país do que a implementação de políticas de valorização profissionais isoladas, na qual contemple o segmento A ou B da educação, sendo este “um dos principais desafios que deverá ser enfrentado nos próximos quatro anos” (UNESCO, 2007, p. 7).

Logo, a Campanha Nacional de Escolarização do Funcionário de Escola foi de fundamental importância para a implementação de uma política de valorização voltada não apenas para os trabalhadores em educação, mas sim para todos os profissionais da educação, uma vez que aplanou o terreno para o surgimento, ainda em 2004, do Programa de Valorização e Formação de Professores e Trabalhadores da Educação Básica e, em 2005, da Política Nacional de Valorização dos Trabalhadores da Educação⁴⁶, na qual estabeleceu os princípios teóricos basilares do Programa Profucionário (BRASIL, 2005a).

Entretanto, contrariando a determinação da UNESCO, a Política Nacional de Valorização dos Trabalhadores da Educação não se configurou como uma política global, que contemplasse de maneira pariforme em seus artigos e incisos todos os profissionais da educação. Nela, estava abordada quase que exclusivamente a formação profissional dos trabalhadores em educação, necessitando assim, aos olhos do Governo Federal, de uma

e os diversos segmentos da sociedade civil, tanto os que representam os trabalhadores da educação quando as entidades patronais, com os organismos internacionais. Não podemos nos esquecer que os organismos internacionais (PNUD e UNICEF) aparecem de maneira nítida na contracapa dos módulos e na 3ª edição do Caderno Orientações Gerais, de 2008, do Profucionário, aumentando ainda mais os indícios da relação entre o Programa e estas entidades.

⁴⁶ A Política Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação possuía por objetivo “reconhecer a importância dos funcionários dentro do Projeto Político Pedagógico da escola de Educação Básica e deflagrar ações concretas de valorização dentre de três eixos: gestão, formação e carreira” (BRASIL, 2005a, p.4). Tomando como base a Lei 9.394 de 2006, LDBEN, que, influenciada pelos organismos internacionais é resultado de um movimento latino-americano de reestruturação de seus sistemas nacionais de educação, estes três eixos norteadores ganharam fundamentos legais. Mesmo com os princípios da valorização dos trabalhadores da educação estando presentes e fundamentados pela Carta Magna da educação brasileira, havia ainda uma compreensão por parte dos trabalhadores em educação, de que na LDBEN, ainda existiam elementos que restringiam a valorização de todos os trabalhadores que atuam no chão da escola, pois, para os que assim pensavam, a LDBEN não reconhecia de forma clara e objetiva, em seus artigos e incisos, os demais profissionais que trabalham para além do contexto da sala, como os secretários escolares, merendeiras, vigilantes, auxiliares e demais. Este entendimento fez com que em 2009, no Senado Federal, tramitasse alguns projetos de lei, que visavam fortalecer a luta pela valorização dos funcionários da escola, como o da senadora Fátima Bezerra, que lutava pela inclusão dos demais trabalhadores da educação na LDBEN, tendo por objetivo não somente dar legalidade ao exercício profissional de milhares de educadores, “como principalmente enquadrá-los na perspectiva de formação pedagógica – a única que os converterá em agentes mais efetivos na qualidade da educação que todos queremos” (BRASIL, 2005a, p.9). Logo, é nesse contexto de reconhecimento da importância e inclusão dos demais profissionais da educação nas bases legais da educação que “a Política Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação destina atenção especial aos funcionários de escola, por entender que são necessárias medidas de ordem legal no âmbito do Conselho Nacional da Educação para reconhecimento deste segmento, com a criação da área de educação no âmbito da educação profissionalizante” (BRASIL, 2005a, p.9).

reformulação, que mediante o Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010, cria a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (PNFPEB), na qual, mesmo com todos os esforços contrários dos legisladores, o Profucionário continuou sendo a principal expressão.

Como a partir da Lei nº 12.014/2009 tanto os professores quanto os trabalhadores em educação são profissionais da educação, a PNFPEB procurou atender dentre os seus princípios e objetivos, tanto os profissionais docentes quanto os não docentes. Dentre os princípios da PNFPEB está a da “equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais”, fazendo com que a valorização dos profissionais da educação básica possa ser “traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação inicial e continuada, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho” (BRASIL, 2010c, p. 1).

Dentre os objetivos da PNFPEB está a promoção da “valorização do profissional da educação básica, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira” e a “equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica” (BRASIL, 2010c, p. 2).

Podemos perceber que, até então, tanto dentre os princípios quanto dentre os objetivos da PNFPEB, a valorização e formação profissional estão destinadas para todos os profissionais da educação, independentemente se são docentes ou trabalhadores em educação. Entretanto, esta suposta equidade se fragiliza logo na descrição do Decreto que institui a PNFPEB, no qual está dito que a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica “dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profucionário” (BRASIL, 2010c, p. 1), ou seja, o Profucionário ainda continuaria, mesmo de que maneira mais velada, a ser o foco da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, por essa razão que compreendemos o Programa Profucionário como a expressão dessa política⁴⁷.

⁴⁷ Entretanto, embora os docentes não tenham sido demasiadamente contemplados pela PNFPEB até a sua última reformulação, em 2016, não podemos em hipótese alguma imaginar que eles estavam escanteados quanto a implementação de programas e políticas de valorização e formação profissional. Algumas políticas e programas como Universidade Aberta do Brasil (UAB), a Política Nacional de Formação e os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica, o Programa Pró-Letramento, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II) e o Programa Proinfantil são apenas alguns exemplos do amplo aparato institucional criado pelo MEC, a fim de delinear “uma política nacional de formação docente orientada pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação, que traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação

Essa persistente situação em que apenas os trabalhadores em educação ganham protagonismo na PNFPEB fez com que o Decreto 7.415/2010 fosse revogado para dá lugar ao Decreto nº 8.752, que foi promulgado em 9 de maio de 2016,

instituindo a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração com os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Neste sentido, o Ministério da Educação como coordenador da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica deve assegurar sua coerência com as Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação – CNE; com a Base Nacional Comum Curricular; com os processos de avaliação da educação básica e superior; com os programas e as ações supletivas do Ministério; e com as iniciativas e os programas de formação implementados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios (BRASIL, 2017, p. 64).

Ao contrário do que preconizava o decreto 7.415/2010, o novo decreto de nº 8.752/2016, contempla toda a pluralidade de cargos e funções que envolvem os profissionais da educação básica, não mencionando diretamente sequer o Programa Profucionário. Este Decreto estabelece que a implementação de “ações e programas que buscam a qualidade da educação básica por meio da capacitação de seus profissionais da educação básica” (BRASIL, 2017, p. 64), deve considerar como profissionais da educação básica

as três categorias de trabalhadores elencadas no art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber: professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados (BRASIL, 2016c, p. 1).

Conforme estabelece a UNESCO em suas orientações para as políticas de formação e qualificação profissional para os profissionais da educação básica, o Decreto 8.752/2016 do Governo Federal tenta criar uma política de valorização profissional que seja, de fato, equânime para todos os profissionais da educação e não apenas para determinado segmento.

Por meio deste novo decreto, o MEC pretende assegurar que as iniciativas e os programas de formação, como o Profucionário, estejam em consonância com os princípios e objetivos dos novos moldes da PNFPEB (BRASIL, 2016c).

Princípios que envolvem as “políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho” (BRASIL, 2016c, p. 2) ainda continuam na PNFPEB, sendo também considerados agora a necessidade entre “formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino” que devem ser entendidas como “componentes

básica e considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores” (GATTI, 2011, p. 49).

essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais” (BRASIL, 2016c, p. 2).

Na nova PNFPEB, todos os profissionais da educação são compreendidos como “agentes fundamentais do processo educativo” necessitando de “acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e a qualificação do ambiente escolar” (BRASIL, 2016c, p. 2).

Dentre os objetivos da PNFPEB estão o apoio “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino” (BRASIL, 2016c, p. 3), conforme preconizado por meio da Meta 15 do PNE (2014-2024) e a promoção de

formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo (BRASIL, 2016c, p. 4).

Embora a nova PNFPEB contemple de maneira geral tanto os docentes quanto os trabalhadores em educação, ainda traz no corpo de seu texto pontos específicos para ambos os profissionais. No tocante aos docentes, a PNFPEB determina que o MEC deverá apoiar técnica ou financeiramente “cursos de segunda licenciatura, para profissionais do magistério em exercício, para que tenham formação na área em que atuam”, além de “programas de iniciação à docência, inclusive por meio de residência pedagógica” (BRASIL, 2016c, p. 4).

Para os trabalhadores em educação, a PNFPEB estabelece que o MEC apoie técnica ou financeiramente

cursos de formação técnica de nível médio e superior nas áreas de Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar, Multimeios Didáticos, Biblioteconomia e Orientação Comunitária, podendo este rol ser ampliado conforme a demanda observada e a capacidade da rede formadora e [...] formação inicial e continuada em nível médio e superior para os trabalhadores da educação que atuem na rede pública e nas escolas comunitárias gratuitas da educação básica, em funções identificadas como da Categoria III dos profissionais da educação (BRASIL, 2016c, pp. 4-5).

Deste modo, mesmo que o Profucionário não apareça de maneira cristalina na Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, através do Decreto 8.7521/2016, seus cursos e público alvo são facilmente identificados, mais do que qualquer outro programa de formação dos profissionais do magistério, o que demonstra que o Profucionário ainda continua, mesmo que de maneira indireta, no cerne das políticas de valorização e formação dos profissionais da educação básica.

Assim sendo, procuramos entender neste segundo capítulo as principais características e o processo de desenvolvimento da ofensiva ideológica do capital, que, junto com a reestruturação produtiva, é parte da resposta que o capital deu à crise estrutural da década de 1970. Buscamos também compreender o papel dos organismos internacionais, como intelectual orgânico do capital, na implantação e implementação das políticas públicas educacionais nos países em desenvolvimento, sendo necessário, para isso, apontar o que acreditamos ser as principais concepções dos organismos internacionais acerca da importância das políticas de educação profissional. Por último, discorreremos acerca do processo de planejamento e execução da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, da qual, conforme a pouco mencionado, o Profucionário se configura como a sua principal expressão.

No próximo capítulo, o terceiro e último de nossa pesquisa, realizaremos a análise de conteúdo dos três cadernos que compõem o Núcleo de Formação Pedagógica do Profucionário - Caderno *Orientações Gerais*, Caderno *Fundamentos e Práticas na EaD* e Caderno *Orientações para a Prática Profissional Supervisionada* -, buscando analisar as concepções, princípios, fundamentos e estratégias metodológicas do Projeto Político Pedagógico do Profucionário, a partir das orientações e concepções dos organismos internacionais.

4 ANALISANDO OS CADERNOS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFUNCIONÁRIO

No final do século XX, mais precisamente em sua última década, o Governo Federal, através do Ministério da Educação, publica uma gama de documentos oficiais acerca de diversas políticas e programas de qualificação e formação profissional. Da mesma forma, os organismos internacionais e as demais entidades partícipes destas políticas e programas, como a CNTE, por exemplo, que é uma das instituições implementadoras do Profuncionário, lançam publicações impressas e digitais, imprimindo suas concepções e impressões sobre determinada política e aumentando, dessa forma, o leque de documentos para estudo e análise.

Shiroma, Campos e Garcia (2005), ao apresentarem os subsídios teóricos e metodológicos utilizados em seus estudos acerca da análise das bases epistemológicas das políticas presentes nos documentos dos organismos nacionais e internacionais, nos diz em que estes documentos possuem tanta relevância que são considerados por muitos pesquisadores como uma “mina de ouro” (SHIROMA; CAMPOS, GARCIA, 2005, p. 2), visto que

Fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização, uma vez que muitos dos documentos oficiais, nacionais e internacionais, são, hoje, facilmente obtidos via *internet* (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 2).

Em alusão à expressão “mina de ouro” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 2) utilizada pelas pesquisadoras ao se referirem aos documentos oficiais, afirmo que, para nossa pesquisa, os documentos orientadores do Profuncionário, publicados pelos MEC em seu portal, apresentam-se como a mítica cidade de El Dourado, na Colômbia. De igual importância também se mostram as obras dos organismos internacionais, uma vez que, sem eles, não conseguiríamos fazer as correlações com o Profuncionário e, conseqüentemente, as inferências necessárias para alcançarmos os objetivos de nossa pesquisa.

No acompanhamento dos documentos nacionais e internacionais, Shiroma, Campos e Garcia (2005) indicam uma mudança nos discursos e categorias utilizadas nas publicações dos organismos internacionais e instituições governamentais. Para as pesquisadoras, sai o viés economicista, empregado de categorias como produtividade, eficiência e competitividade, e entra o caráter humanitário das políticas educacionais, carregadas de palavras do tipo oportunidade, equidade, justiça e inclusão (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Identificamos muitas destas categorias humanísticas quando analisamos os documentos dos organismos internacionais, mormente naqueles que influenciam as políticas de certificação e competência profissional. A OIT (2002, p. 11), por exemplo, afirma em um de seus documentos que a certificação profissional “em países ainda com grande defasagem educacional, pode oferecer oportunidades interessantes nos processos de inclusão social de pessoas mal engajadas no mercado de trabalho”. Em outro documento, afirma que a certificação profissional tem “de favorecer necessariamente a equidade” (OIT, 1999, p. 08).

Já a UNESCO (2005, p. 23) nos explana que, do ponto de vista social, as políticas de certificação profissional “trata-se de conceder uma segunda oportunidade aos que não tiveram possibilidade de estudar, mas trazem a experiência de trabalho”. Em outra publicação, este organismo internacional concebe a equidade como a categoria na qual “deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e de culturas” (UNESCO, 1998a, p. 83).

Entretanto, mesmo ao corroborarmos com a afirmação de Shiroma, Campos e Garcia (2005), será que nos documentos estruturantes do Profucionário, como os cadernos do Núcleo de Formação Pedagógica que iremos analisar, encontraremos essas categorias de caráter humanitário? Será que nos depararemos, ao analisarmos estes documentos, com algum resquício das influências dos organismos internacionais em seus princípios, concepções e em seus métodos?

Buscaremos neste capítulo identificar as relações, proposituras, dimensões e pressupostos políticos e pedagógicos anunciados e estabelecidos nos documentos orientadores dos organismos internacionais para a formação profissional dos trabalhadores em educação.

Nosso pressuposto de trabalho é que os princípios, concepções e pressupostos metodológicos do projeto político pedagógico do Profucionário, apresentados pelos Cadernos e módulos de estudo do Programa (*Orientações Gerais; Fundamentos e práticas na EaD e Orientações para a Prática Profissional Supervisionada*), possuem aspectos conceituais e ideológicos influenciados e determinados pelos organismos internacionais, no qual apela e simula a construção de um “novo” perfil profissional polivalente, colaborador e participativo nos processos de tomadas de decisão na escola, o que atende às exigências do mercado de trabalho.

Escolhemos esses documentos por entendermos que eles são fundamentais na implementação do Profucionário no Brasil, revelando as bases políticas, filosóficas e epistemológicas do projeto formativo para os trabalhadores em educação por meio das

concepções, dos princípios e das estratégias metodológicas, previstas no Projeto Político Pedagógico do Programa.

Através da análise de conteúdo de Bardin (2016), pretendemos neste capítulo dissecar, compreender e interpretar os documentos do Profucionário, trazendo os extratos destas publicações para discutir e problematizar, à luz da teoria, as influências que permeiam os princípios, concepções e estratégias metodológicas do Programa Profucionário, o que nos exigirá “certo grau de intuição, imaginação e criatividade, sobretudo na definição das categorias de análise” (SILVA; FOSÁ, 2015, p. 3), características estas que são imprescindíveis para o pesquisador que deseja lançar mão da análise de conteúdo.

4.1 Análise do Caderno Orientações Gerais do Profucionário

4.1.1 Contextualizando o caderno

Figura 5 – Capa do Caderno Orientações Gerais do Profucionário



Fonte: extraído de Brasil (2014a).

Na 4ª, e até então última, edição do Caderno Orientações Gerais, de 2014, o Ministério da Educação, ao dar as boas-vindas aos participantes do Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação (Profucionário), afirma que o Programa passou por um processo de fortalecimento e ampliação (BRASIL, 2014a). Para o MEC, o Profucionário tem por objetivo

desenvolver ações capazes de criar estruturas promotoras da valorização, visando a contribuir para reverter a dívida histórica do Estado brasileiro para com o segmento

de funcionários da educação básica pública – atualmente reconhecidos, pelo art. 61 da LDB, como a categoria III dos profissionais da educação, segundo o texto da Lei nº 12.014, de 2009 (BRASIL, 2014a, p. 5).

A afirmação do excerto acima, de que o Profuncionário visa “contribuir para reverter a dívida histórica do Estado brasileiro para com o segmento de funcionários da educação básica pública” (BRASIL, 2014a, p. 5) nos revela uma concepção salvacionista e redentora acerca do Profuncionário, como se este Programa fosse capaz de transmitir aos diversos atores do Programa, que todos os problemas aplainados envolvendo a desvalorização profissional dos trabalhadores em educação, construídas historicamente, serão revertidas com o curso e a participação dos sujeitos no Programa.

Entretanto, legislações sólidas, que são frutos de uma política de Estado, como a LDB, ainda não conseguiram reverter o problema da desvalorização profissional dos profissionais da educação, o que nos causa certo ceticismo diante da anunciada capacidade de uma política de governo, como o Profuncionário, de formação técnica em nível médio, na modalidade EaD e com recursos incertos, reverter a dívida histórica do Estado brasileiro com os trabalhadores em educação.

Antecede ao Profuncionário na busca por reverter a dívida histórica do Estado brasileiro com os funcionários não docentes, a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio, que serviria não apenas para estabelecer os preceitos para a

aquisição das competências necessárias para o bom desenvolvimento das atividades educacionais, mas também como instrumento importante para a construção da identidade dos funcionários da educação e sua valorização. Em atenção à solicitação do MEC, o Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara de Educação Básica, optou por incorporar às Diretrizes Curriculares Nacionais uma 21ª Área Profissional: a de Serviços de Apoio Escolar, com sugestão de habilitações em Secretariado Escolar, Alimentação Escolar, Multimeios Didáticos e Infraestrutura Escolar e Ambiental (BRASIL, 2015, p. 05).

Para o MEC, a criação da Área 21 favoreceu a criação do Profuncionário, “buscando unir as dimensões técnicas e pedagógicas imprescindíveis para a formação humana, comprometida, ética e profissionalmente com a construção de uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2014a, p. 5). Todavia, refletimos se os cursos do Profuncionário, que fazem parte da Área de Serviços de Apoio Escolar, seriam capazes de construir ou consolidar a identidade dos profissionais da educação.

Santandel (2012), ao problematizar sobre o processo de construção identitária dos trabalhadores em educação durante a implantação do Profuncionário no município de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, irá nos dizer que

a imagem do curso para os servidores foi de um acontecimento histórico, em que eles tiveram “um olhar (atenção) do Estado”, mesmo que esse olhar não tenha efetivado suas conquistas e não tenha derrubado os estereótipos que ainda permeiam as escolas, como, por exemplo, a visão do servidor administrativo como subalterno (SANTANDEL 2012, p. 97)

Portanto, as considerações de Santandel (2012) em sua pesquisa nos mostra que longe de superar a dívida histórica brasileira com os trabalhadores em educação, o Profuncionário, enquanto política de governo para a valorização profissional, não consegue efetivar as conquistas dos trabalhadores em educação. Do mesmo modo, também não consegue reconstruir a identidade desses profissionais - pelo menos não com a intensidade que gostaria - que carregam as marcas de um longo período sem políticas públicas efetivas que contribuam para a sua valorização profissional.

Em 2013, com a inclusão do artigo 62-A na LDBEN, surgem as diretrizes específicas sobre a formação dos trabalhadores em educação da educação básica, sendo através dele “afirmado o caráter de seus cursos de formação, de nível médio e superior, de conteúdos técnico-pedagógicos, institucionalizando como Lei – tanto na formação inicial quanto na continuada – a concepção e experiência dos cursos do Profuncionário” (BRASIL, 2014a, p. 6).

Desse modo, na concepção do MEC,

exatamente para aperfeiçoar essa proposta que se reedita esse Caderno das Orientações Gerais, agora não destinada prioritariamente a gestores e aos tutores, mas incorporada como disciplina dos cursos técnicos, com linguagem adequada aos milhares de estudantes que passaram a ter não somente oportunidade como direito à formação profissional, independentemente do regime de trabalho em que atuam nas redes de educação básica (BRASIL, 2014a, p. 6).

O objetivo do Caderno *Orientações Gerais* é o de “situar os sujeitos envolvidos com o Profuncionário no seu projeto político-pedagógico” (BRASIL, 2014a, p. 13). Ao contrário da 3ª edição do Caderno *Orientações Gerais*, que é de 2008 e era destinada apenas para os gestores e tutores dos cursos do Profuncionário, a 4ª edição do caderno agora é voltada para todos os integrantes do Profuncionário, incluindo os cursistas, que têm este caderno como uma disciplina obrigatória no Núcleo de Formação Pedagógica dos cursos técnicos (BRASIL, 2014a).

O Caderno *Orientações Gerais* possui um total de 124 páginas, sendo distribuídas em introdução, referências e 04 unidades, a saber: Unidade 1: Orientações Contextuais, Unidade 2: Orientações sobre a oferta a distância, Unidade 3: Orientações Pedagógicas e Unidade 4: Ementário.

Na Unidade 1, Orientações Contextuais, é realizada um resgate histórico do surgimento da figura dos funcionários nas escolas brasileiras. São relatadas algumas experiências de formação profissional dos funcionários não docentes predecessoras ao Profucionário. Também é apresentado um compêndio de leis que fundamentará a legislação e normatização do Programa. Por fim, é apresentado de maneira breve um esboço da gênese da proposta do Profucionário.

A Unidade 2 tem como foco a Educação a Distância, sendo apresentada as justificativas de se trabalhar com essa modalidade educacional nos cursos do Profucionário. A Unidade 2 funciona como uma introdução do Caderno *B: Fundamentos e Práticas na EaD*, que analisaremos posteriormente em nosso trabalho. Nesta Unidade 2, são apresentadas aos cursistas noções de como aprender a distância, assim como quem são os atores envolvidos durante o curso e quais os seus direitos e deveres. É mostrado também o perfil e as atribuições dos tutores, sendo finalizado com algumas orientações gerais para os cursistas.

Na Unidade 3, intitulada Orientações Pedagógicas, é apresentado o objetivo geral e os específicos do Profucionário, assim como os seus princípios filosóficos, políticos e pedagógicos. Esta unidade traz também o perfil geral do Técnico em Educação, além da estrutura curricular dos cursos e como ocorre o processo de avaliação. Finaliza apontando algumas sugestões para o estudo de cada disciplina.

Por fim, na Unidade 4, chamada de Ementário, encontra-se o núcleo de formação pedagógica comum às quatro disciplinas e o núcleo de formação técnica geral e específica para cada habilitação. É nesta unidade que contém “a indicação dos conteúdos para elaboração de cada uma das trinta e oito disciplinas que compõem as quatro habilitações oferecidas no Profucionário” (BRASIL, 2014a, p. 114). Na concepção do MEC, o Ementário orienta “os elaboradores a definir e a valorizar os conhecimentos e competências mais importantes a serem buscados no estudo de cada módulo” (BRASIL, 2014a, p. 114).

Em nossa análise, as unidades 3 e 4 serão as mais significativas para elucidação das nossas hipóteses e questões de pesquisa, uma vez que a Unidade 1, por ser composto apenas de uma contextualização e registro histórico da criação do Profucionário, já foi contemplado no capítulo 1 de nossa dissertação. Já a Unidade 2, como funciona sendo uma espécie de introdução do Caderno *Fundamentos e práticas na EaD*, não será analisada nesse momento, a fim de não correremos o risco de redundâncias na análise do próximo caderno.

4.1.2 Analisando o Caderno Orientações Gerais

O caderno analisado é o intitulado *Orientações Gerais*, que se encontra em sua 4ª edição, sendo atualizada e revisada em 2014 pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade Federal do Mato Grosso para a Rede e-Tec Brasil. Um fato que nos chama a atenção logo no início de nossa análise é o do estado de Mato Grosso estar, mais uma vez, encabeçando as políticas de formação profissional para os trabalhadores em educação, dessa vez na esfera federal e tendo um caráter mais amplo, com alcance nacional⁴⁸.

Na apresentação dos responsáveis pela elaboração do caderno *Orientações Gerais*, também nos chama a atenção alguns nomes que compõem a Equipe de Redação⁴⁹, como Dante Diniz Bessa e João Antônio Cabral de Monlevade, este último também responsável pela revisão científica do caderno e pela autoria do Caderno *Orientações para a Prática Profissional Supervisionada*, também objeto de nossa análise.

Estes nomes despertaram nossa atenção pelo fato deles também serem alguns dos intelectuais que constantemente figuram entre as publicações da CNTE, principalmente as voltadas para as políticas educacionais e as questões que envolvem a valorização dos trabalhadores da educação, como os Cadernos de Educação e a revista periódica *Retratos da Escola*, da qual João Antônio Cabral de Monlevade é membro do Conselho Editorial Nacional.

Na nossa concepção, o papel ativo destes intelectuais na elaboração dos documentos do Profucionário, tanto os publicados pelo Governo Federal quanto pela CNTE, reforça a compreensão de que eles transitam com facilidade entre as instituições do Governo Federal e as da sociedade civil, disseminando um conjunto ideológico necessário para a implementação de uma determinada política educacional de formação profissional, no caso o Profucionário.

Saindo da Apresentação do Caderno e partindo para a Introdução, o Governo Federal diz que o objetivo do documento é o de situar tanto o tutor e o gestor quanto o cursista na compreensão do PPP do Profucionário (BRASIL, 2014a). Esta característica totalizante do caderno nos pareceu um tanto confusa, podendo causar um certo desinteresse ao público do

⁴⁸ Vale mencionar que como demonstrado no capítulo 1 desta dissertação, o Governo Federal concebeu o Profucionário muito em parte inspirado e baseado nas experiências anteriores de formação profissional do Projeto Arara Azul, realizado pelo governo de Mato Grosso e do Curso Profissional da Rede Municipal de Cuiabá, realizado pela Prefeitura de Cuiabá, capital do Mato Grosso, que juntos formaram aproximadamente seis mil trabalhadores em educação da educação.

⁴⁹ A equipe de redação é a encarregada pelo conteúdo presente no caderno, ou seja, pela estruturação dos capítulos e elaboração do texto presente no caderno.

qual se destina, visto que possui aspectos no Caderno que interessam apenas aos gestores do Programa, enquanto outros tópicos são voltados para o interesse apenas dos alunos.

Segundo o MEC, o Caderno *Orientações Gerais* se refere “aos princípios que orientam as escolhas conceituais e metodológicas feitas para o planejamento do processo de formação profissional dos funcionários da educação” (BRASIL, 2014a, p. 13), abrangendo

a concepção de técnico em educação e os objetivos que se pretende alcançar em seus cursos de formação profissional, por meio de um processo que envolve visão específica sobre diversos elementos, tais como: competências, valores, conhecimentos, habilidades, aprendizagem, currículo, experiência prática, avaliação (BRASIL, 2014a, p. 13).

É neste documento que está contido o projeto de formação do Profucionário, cujos princípios, concepções e métodos serão objetos de nossa análise, a fim de que possamos identificar quais concepções e pressupostos dos organismos internacionais que permeiam e foram incorporadas pelo Programa.

No Caderno *Orientações Gerais*, o MEC afirma que o PPP do Profucionário não foi construído do nada, do zero, mas sim “foi construído em certas condições contextuais em relação às quais se situa, envolvendo aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e legais” (BRASIL, 2014a, p. 13). Notamos a maneira superficial com a qual o MEC apresenta as fontes e origens das concepções ideológicas que permeiam o Profucionário, resumindo-se apenas expressões genéricas, como “certos” e “certas”, em referência à condição do PPP do Profucionário.

De acordo com o descrito no Caderno *Orientações Gerais*, o PPP do Profucionário é um “Plano de formação orientado por certos princípios, concepções e métodos. Sendo um plano, a proposta orienta, constitui-se em referência, mas não determina as ações a serem realizadas nem as experiências vividas a partir dele” (BRASIL, 2014a, p. 13).

Por princípios, o MEC entende como sendo “normas gerais que orientam sobre onde se quer chegar e como fazer para chegar lá” (BRASIL, 2014a, p. 71). Em sua concepção, “os princípios são filosóficos porque expressam conceitualmente o sentido da proposta. São políticos porque expressam escolhas feitas entre alternativas possíveis. Por fim, são pedagógicos porque expressam intenção e planejamento educativos” (BRASIL, 2014a, p. 71).

No Caderno *Orientações Gerais*, o MEC enfatiza que é necessário antes de apresentar os princípios, a compreensão de competência profissional no Profucionário, isso porque o perfil profissional almejado pelo Programa é definido “pelas competências que o estudante deve adquirir e/ou construir ao longo do curso” (BRASIL, 2014a, p. 71).

O Profucionário compreende a categoria competência profissional como sendo

a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. Trocada em miúdos, essa definição quer dizer que a competência de um profissional é vista pelo uso que ele faz de valores, conhecimentos e habilidades adquiridos na formação para lidar com uma demanda de trabalho na sociedade (BRASIL, 2014a, p. 71).

Essa concepção de competências profissionais incorporada pelo Profucionário é, não coincidentemente, utilizada também pela UNESCO. No documento *Política de educação profissional: para Mato Grosso do Sul*, a UNESCO irá afirmar que para o “desenvolvimento de competências para a laborabilidade, já identificado como um dos princípios norteadores da educação profissional, requer, neste momento, o esclarecimento de dois conceitos importantes, o de laborabilidade” (UNESCO, 2005b, p. 14) e o de

competência profissional, ainda tão polêmico, talvez pelo desconhecimento ou pela incompreensão efetiva do conceito adotado pelo Brasil, que após ampla discussão, entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho (UNESCO, 2005b, p. 14-15).

Ora, os princípios do Profucionário nem começaram a ser apresentados e já nos deparamos com uma importante concepção do Programa que foi incorporada dos organismos internacionais, a noção de competência profissional. Esta categoria é de fundamental importância no Profucionário, pois aparece permeando todos os seus princípios. Utilizando de eufemismo, podemos perceber que a compreensão de competências profissionais adotada pelo Profucionário e pela UNESCO são bastante similares. Ambas falam em capacidade de articular, mobilizar e colocar em ações valores, conhecimentos e habilidades para o desempenho de atividades no ambiente de trabalho.

Todavia, a compreensão de competências profissionais, utilizadas tanto pelo Profucionário quanto pela UNESCO, foi incorporada da OIT, que na publicação *Glossário de Termos Técnicos: Certificação e Avaliação de Competências*, produzido em 2002, traz as competências profissionais como sendo a

capacidade de articular e mobilizar condições intelectuais e emocionais em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas, necessários para o desempenho de uma determinada função ou atividade, de maneira eficiente, eficaz e criativa, conforme a natureza do trabalho (OIT, 2002a, p. 22).

A concepção que a OIT tem sobre competências profissionais foi apresentada três anos antes da implementação do Profucionário e nela podemos observar que a conceituação trazida pela OIT visa embarcar a formação humana em toda a sua integralidade,

desenvolvendo não apenas a capacidade cognitiva dos cursistas, mas também as emocionais, como a resolução de conflitos, relações interpessoais e liderança no trabalho.

O quadro abaixo apresenta de maneira mais clara a semelhança entre a conceituação da categoria competência profissional utilizada pelo Profucionário e os organismos internacionais:

Quadro 5 – Conceituação da categoria competência profissional pelo Profucionário e os organismos internacionais (UNESCO e OIT)

	ANO	DOCUMENTO	CONCEITUAÇÃO
PROFUCIONÁRIO	2014	Caderno Orientações Gerais	“a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. Trocada em miúdos, essa definição quer dizer que a competência de um profissional é vista pelo uso que ele faz de valores, conhecimentos e habilidades adquiridos na formação para lidar com uma demanda de trabalho na sociedade” (BRASIL, 2014a, p. 71).
UNESCO	2005	Política de educação profissional: para Mato Grosso do Sul	“entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (UNESCO, 2005b, p. 14-15).
OIT	2004	Glossário de Termos Técnicos	“capacidade de articular e mobilizar condições intelectuais e emocionais em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas, necessários para o desempenho de uma determinada função ou atividade, de maneira eficiente, eficaz e criativa, conforme a natureza do trabalho” (OIT, 2002a, p. 22).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

No documento *Relatório seminário tripartite sobre certificação e diversidade*, desenvolvido pela OIT em 2002, as competências profissionais possuem a concepção ratificadas ao ser “aquela capacidade pessoal, de cada indivíduo, de mobilizar e articular os saberes (saber, saber fazer, saber ser e saber conviver) inerentes às situações concretas de trabalho” (OIT, 2002b, p. 117).

Podemos constatar, portanto, que a conceituação e a concepção de competência profissional apresentada pelo Profucionário foram incorporadas dos organismos internacionais, caracterizando-se como projeto formativo baseado pela pedagogia das competências, que é

parte do novo contexto social e como tal se insere como mais um elemento de mediação das relações conflituosas entre capital e trabalho. Surge associada à necessidade objetiva de um tipo de formação desvinculada da noção de postos de trabalho e capaz de responder às permanentes flutuações das demandas por novas capacidades operativas dos trabalhadores. Práticas de gestão e formação baseadas na noção de competência, apesar de aparecerem como contraponto a outras balizadas na noção de qualificação, convivem de forma integrada e conflitante na mesma medida da coexistência de diferentes formas de organização do trabalho (ARAÚJO, 2004, p. 499).

Para o MEC, a concepção de competências profissionais, apresentada pelo Profucionário, significa que a competência de um profissional deve ser “vista pelo uso que ele faz de valores, conhecimentos e habilidades adquiridos na formação para lidar com uma demanda de trabalho na sociedade” (BRASIL, 2014a, p. 71), ou seja, por este prisma, quando um cursista adquire determinada competência, ele não pode se reduzir apenas ao fazer técnico, mas sim deve “planejar e potencializar o uso educativo” de seu conhecimento (BRASIL, 2014a).

Desse modo, nos é apresentada pelo MEC a relação entre competência e conhecimento. Somente a partir dessa relação entre competências e da forma educativa de como o profissional deve utilizar seu conhecimento que o Caderno *Orientações Gerais* irá nos apresentar o primeiro princípio norteador do Profucionário, o da indissociabilidade entre teoria e prática (BRASIL, 2014a).

No Profucionário, a teoria não é desassociada da prática. Segundo consta no caderno *Orientações Gerais*,

Pode-se separar a teoria da prática; mas no Profucionário, NÃO. Pela teoria pode-se compreender a prática e, ao mesmo tempo, reconstruir essa prática criticamente. E a prática é o saber fazer planejado intencionalmente. A prática, portanto, só acontece com teoria, mas não necessariamente com base nela. A exigência teórica da prática é compreensão e crítica que possibilitam sua reconstrução e ressignificação. Teoria e prática são condições críticas uma da outra. (BRASIL, 2014a, p. 72).

A UNESCO, no documento intitulado *Fazer bem feito: valores em educação profissional e tecnológica*, apresenta algumas recomendações que, em seu entendimento, merecem estar contidas nas políticas de formação e valorização profissional, uma vez que estas políticas “mostram que o aprender em atividades de trabalho tem grande riqueza de valores próprios do trabalho” (UNESCO, 2015, p. 151).

Para a UNESCO (2015, p. 151), essas recomendações devem ser vistas como contribuições para “reflexões sobre princípios que devem merecer consideração em discussões sobre formação ética e estética em educação profissional e tecnológica, em vez de definições programáticas”. Dentre as recomendações trazidas pela UNESCO, neste

documento está a necessidade de superar dualismos na educação, à exemplo da apresentada pelo Profuncionário na relação teoria e prática.

Esta recomendação da UNESCO entende que as referências dualistas para a educação são um dos motivos pelos quais não há o reconhecimento “do aprender fazendo como modo mais efetivo de construção de valores em educação profissional e tecnológica” (UNESCO, 2015, p. 154), uma vez que

A separação sugerida por pares antitéticos não resulta apenas em organização de ambientes de aprendizagem pouco efetivos. É também uma fonte de preconceitos, marcando desfavoravelmente ocupações que exigem grande domínio de habilidades manuais. Por isso, vale reforçar a presente recomendação: é preciso favorecer abordagens que contribuam para a superação de dualismos na educação profissional (UNESCO, 2015, p. 155).

No PPP do Profuncionário, o par antitético teoria e prática são indissociáveis, estando o conhecimento (teoria) e a habilidade adquirida (prática) articuladas de maneira conjunta para contribuir no processo profissional, reduzindo o caráter meramente tecnicista da formação e potencializando “o perfil humano, cidadão e gestor que cada profissional da educação precisa ter” (BRASIL, 2014a, p. 74).

Portanto, seguindo a orientação da UNESCO de superar os dualismos na educação, o Profuncionário compreende que

não se aprende teoria para aplicar e usar na prática, mas se aprende e se constrói teoria transformando o saber fazer da vivência cotidiana em prática intencional. Considerando-se isso, no Profuncionário, propõe-se que as competências sejam compreendidas como um lugar desejado, a ser alcançado, buscado. Algo que ainda não existe e não existirá sem valores, conhecimentos, e habilidades, assim como a teoria não existe sem a prática (BRASIL, 2014a, p. 72).

Desse modo, dentre os dualismos que precisam ser superados na educação profissional, a UNESCO (2015, p. 154) apresenta como “pares antitéticos teoria e prática, conhecimento e habilidade, tecnicismo e humanismo”, o que nos leva a inferir, com base na triangulação de informações realizada, que essa orientação da UNESCO foi incorporada à risca pelo Profuncionário em seu primeiro princípio e serviu como base para que o Programa apresentasse o segundo princípio no Caderno *Orientações Gerais* que é “o da co-construção, da co-laboração e da co-operação” (BRASIL, 2014, p. 72).

Todavia, o segundo princípio do Profuncionário não pode ser compreendido de maneira isolada, mas sim como complemento do terceiro princípio, o do “humano como ser histórico, inacabado, em construção” (BRASIL, 2014a, p. 73). Esses dois princípios do Profuncionário são regidos pela concepção do ser humano como parte de um processo de construção permanente, que está inacabado, necessitando que o sujeito busque se construir e

reconstruir de maneira integral, ou seja, nas mais diversas esferas de sua vida, seja ela física, educacional, emocional ou profissional.

A ideia de educação permanente apresentada pelo Profuncionário está baseada na concepção de construção de habilidades e conhecimentos por parte do indivíduo ao longo de toda a sua vida. De acordo com Gadotti (2016), embora nas últimas décadas a concepção de educação permanente tenha passado por uma ressignificação, continua sendo a “expressão recente de uma preocupação antiga. O que é novo é tudo o que vem por trás desse princípio antropológico e como ele é instrumentalizado. Daí a enorme importância de tomarmos posição frente a esse tema” (GADOTTI, 2016, p. 1).

Para Gadotti (2016), a educação permanente, ou educação ao longo da vida, perde, ao decorrer do tempo, as características de ser uma educação voltada para questões concernentes às categorias participação e cidadania, passando a se concentrar nas exigências do mercado de trabalho (GADOTTI, 2016).

Para o autor, influenciada pela Teoria do Capital Humano, a aprendizagem na concepção da educação ao longo da vida

passa a ser uma responsabilidade individual e a educação, um serviço, e não um direito. Esse ‘ethos’ mercantil deslocou a educação para a formação e para aprendizagem. A visão humanista, inicial, foi substituída, nas políticas sociais e educativas, por uma visão instrumental, mercantilista, apesar de declarações em contrário” (GADOTTI, 2016, p. 04).

A concepção de educação ao longo da vida, incorporada pelo Profuncionário, também está presente em diversos documentos de vários organismos internacionais, como nos do Banco de Desenvolvimento da América Latina (BDAL). Na publicação *Más habilidades para el trabajo y la vida: los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral*, produzido pela BDAL em 2016, a educação ao longo da vida aparece presente na vida do indivíduo do pré-natal à velhice, sendo composta por quatro âmbitos de formação, a saber: a escola, a família, o entorno e o mundo do trabalho (BDAL, 2016).

Já no documento *Educación técnica y formación profesional en América Latina: el reto de la productividad*, a educação ao longo da vida é tida pela BDAL como de fundamental importância, uma vez que contribui para sanar os problemas relacionados entre as competências profissionais e habilidades necessárias ao mercado de trabalho e a disponibilidade de trabalhadores qualificados (BDAL, 2014), dentre elas

las de tipo socio-emocionales tales como responsabilidad, cumplimiento de horarios, pensamiento crítico, trabajo en equipo, o la capacidad de resolver problemas. De hecho, estas últimas son más valoradas por las empresas para el tipo de posiciones

que ofrecen a un egresado de enseñanza secundaria o con estudios secundarios incompletos (BDAL, 2014, p. 56).

Para o BDAL, a formação ao longo da vida além de “mantiene las capacidades y competencias de los individuos a medida que cambian los requerimientos tecnológicos y de capacidades de los trabajos disponibles” (BDAL, 2014, p. 56), também são compreendidas como um dos “elementos superadores de la dualidade de sistemas” (BDAL, 2014, p. 63).

Podemos observar a partir desta afirmação do BDAL que há uma relação entre a educação ao longo da vida com a superação dos dualismos dos sistemas educacionais. Esse fato nos leva à compreensão de como os princípios do Profuncionário, incorporados pelos organismos internacionais, articulam-se entre si, pois o primeiro princípio, da indissociabilidade entre teoria e prática, tem na concepção de educação permanente, presente nos segundo e terceiro princípios, um suporte para a sua realização.

A OIT é outro organismo internacional que traz em seus documentos a concepção de educação ao longo da vida. Em 2005, foi publicado o documento *Manual de capacitação e informação sobre gênero, raça, pobreza e emprego: guia para o leitor*, no qual, ao tratar das questões relacionadas a formação educacional, afirma que

a educação ao longo da vida ganha interesse cada vez maior, porque promove um contínuo entre a educação formal e a não-formal, articulando dois eixos: um “vertical”, ou seja, a formação como processo que se realiza durante toda a vida, e um “horizontal”, ou seja, todos os espaços em que se vive (casa, escola, centro de formação, trabalho, rua, campo) tornam-se educacionais (OIT, 2005, p. 38).

No entendimento da OIT, a educação ao longo da vida pode acontecer em lugares diferentes dos ditos tradicionais ou comuns do processo de ensino aprendizagem, ou seja, a escola. É essa flexibilização do espaço apontado pela UNESCO e agora pela OIT que o Profuncionário tenta incorporar por meio da modalidade EaD, que, nesse ponto de vista, é tido pelo MEC como “a mais adequada, pois permite a flexibilização daqueles dois elementos já citados no início, ou seja, poder aprender em diferentes espaços e em diferentes tempos” (BRASIL, 2014a, p. 53).

Ora, podemos inferir que a modalidade na qual o Profuncionário foi estruturado não foi concebida de maneira despropositada, mas sim, possui uma intencionalidade que a permeia. Ela foi escolhida e implementada seguindo o que determina os organismos internacionais, a fim de garantir uma flexibilidade tanto de tempo quanto de espaço físico para a realização de suas quatro habilitações.

De igual modo, a UNESCO também propaga as ideias em torno da educação ao longo da vida. A publicação *Educação: um tesouro a descobrir*, no qual objetiva apresentar

compreensão da UNESCO sobre o papel da educação no desenvolvimento das sociedades globais do século XXI, possui a concepção de educação ao longo da vida como sendo uma de suas ideias-chave (UNESCO, 1998a).

Neste extenso documento, as políticas educacionais, independentemente do nível ou modalidade de ensino, são concebidas como um processo que se encontra permanentemente enriquecendo “os conhecimentos do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações” (UNESCO, 1998a, p. 12).

A exemplo da OIT, na concepção da UNESCO, o conceito de educação ao longo de toda a vida oferece aos processos formativos “vantagens em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço” (UNESCO, 1998a, p. 18), fazendo com que a ideia que a permeia a educação permanente seja repensada e ampliada, de modo que

além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (UNESCO, 1998a, p. 18).

A consciência de si próprio apontada pela UNESCO, na qual o trabalhador deve adquirir por meio da educação ao longo da vida, é um dos objetivos do Profuncionário, que tem nesta concepção de educação permanente várias particularidades da vida e do saber fazer dos alunos, incluindo as relacionadas com os aspectos de construção contínuo dos cursistas, que “precisam ser desconstruídos e reconstruídos para que uma nova identidade profissional possa ser criada, se for o caso” (BRASIL, 2014a, p. 73).

No Profuncionário, este processo de desconstrução e reconstrução é o responsável por tornar os trabalhadores em educação cientes de si próprios, de sua nova identidade profissional, permitindo-lhes o desempenho de seu papel social que, após formado, será de educador (BRASIL, 2014a), sendo esta concepção adquirida dos organismos internacionais a base para o quarto e o quinto princípios, respectivamente o princípio “da construção de conhecimentos” (BRASIL, 2014a, p. 73) e o princípio da “formação como autoformação ou transformação de si mesmo” (BRASIL, 2014a, p. 74).

No Profuncionário, a construção dos conhecimentos, apresentada como um de seus princípios, deve levar em consideração que os

aspectos da vivência e do saber fazer dos estudantes, que lhes dão uma identidade atual, precisam ser desconstruídos e reconstruídos para que a uma nova identidade profissional possa ser criada [...] em outras palavras, os conhecimentos historicamente produzidos a serem apropriados nos estudos do Profuncionário

devem ser reconstruídos pelos estudantes com bases nas necessidades situacionais deles próprios e dos projetos pedagógicos das escolas e dos órgãos em que trabalham (BRASIL, 2014a, p. 73).

Os aspectos da vivência na qual o Profuncionário chama a atenção são as mais diversas experiências vividas pelos cursistas ao longo de sua vida, seja em casa, no trabalho, na igreja ou nos centros de formação, pois há a flexibilização do tempo e do espaço educativo. Na concepção do Programa, os conhecimentos que os cursistas adquirirem durante a vida são constituintes de sua formação, devendo passar por um processo de reconstrução para se adaptar não apenas à realidade do próprio aluno, que também está passando por um processo de transformação, como também a de seu mundo, em especial o local que ele trabalha, ou seja, a escola (BRASIL, 2014a).

O Caderno *Orientações Gerais* do Profuncionário tem a concepção de que somente na problematização de experiências e práticas na escola que o cursista conseguirá sentir e perceber “os conhecimentos de que precisa para compreender e fazer de outro jeito (e, talvez, com outras novas intenções) o que faz todos os dias, ou partir para ações novas, criativas, que revelem sua compreensão científica e pedagógica dos problemas” (BRASIL, 2014a, p. 74).

De acordo com o Profuncionário, sua pretensão não se resume a apenas levar o cursista a identificar os problemas, mas sim a fazer com que ele desenvolva as competências necessárias para superá-los (BRASIL, 2014a). Nesse sentido, ao fazer isso, o Profuncionário compreende que o cursista está problematizando com seus conhecimentos de mundo, confrontando “conhecimentos, valores e habilidades já presentes no fazer cotidiano com outras concepções, visões, teorias, propostas e paradigmas” (BRASIL, 2014a, p. 74).

O cursista, ao problematizar os seus saberes com os conhecimentos do mundo, está, segundo o Profuncionário, em um processo de

estranhar e questionar o óbvio, a rotina, aquilo que é tido como dado e acabado. Significa abrir-se e saber interagir com as inovações. Conduzir situações complexas e lidar com os inventos. Interpretar e distinguir as informações disponíveis, saberes, atitudes e concepções. Significa saber fazer escolhas. Enfim, significa experimentar e fazer de maneira diferente aquilo que se está acostumado a fazer. Significa pensar de modos diferentes o que se está acostumado a pensar (BRASIL, 2014a, p. 74).

As concepções de saber fazer, fazer de maneira diferente, pensar de modo diferente, fazer de outro jeito, apontadas pelo excerto acima do Profuncionário por meio do quarto e quinto princípios, aparecem de maneira perseverante ao longo do Caderno *Orientações Gerais*. Na nossa compreensão, essas expressões foram incorporadas das concepções dos organismos internacionais, em especial as apresentadas pela UNESCO no já mencionado documento *Educação: um tesouro a descobrir*.

Nesta obra, a UNESCO apresenta o que, ao seu ver, constitui os quatro pilares da educação, a saber:

aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (UNESCO, 1998a, p. 90).

Os quatro pilares da educação estão diretamente ligados à concepção de educação ao longo da vida, ou educação permanente (UNESCO, 1998a). Para Duarte (2000), as concepções dos quatro pilares da educação que estão presentes no documento da UNESCO e têm por lema o “Aprender a aprender”,

ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites (DUARTE, 2000, p. 43).

No pilar *aprender a conhecer*, a UNESCO afirma que se faz necessário que o cursista, através das relações sociais, “aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar” (UNESCO, 1998a, p. 91).

Por essa concepção, ao compreender o mundo que o rodeia para desenvolver as suas capacidades profissionais, o cursista poderá problematizar e sair da rotina de suas atribuições, buscando novas soluções para velhos e novos problemas, uma vez que o procedimento “de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência. Neste sentido, liga-se cada vez mais à experiência do trabalho, à medida que este se torna menos rotineiro” (UNESCO, 1998a, p. 92).

No Profucionário, a concepção de *aprender a conhecer* é crucial, pois há a compreensão “que é preciso potencializar o técnico em educação, trabalhador profissional, nas competências para problematizar, estudar, refletir e valorizar o seu fazer na escola como condição para a construção de novos conhecimentos e modos de agir” (BRASIL, 2014a, p. 76).

A partir do *aprender a conhecer*, o cursista colocará o seu conhecimento adquirido em prática, relacionando-se com o *aprender a fazer*. Para a UNESCO (1998, p. 93), o *aprender a fazer* “não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa”. É preciso ir além. É preciso desenvolver, por meio da educação permanente, “qualidades como

a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos” (UNESCO, 1998a, p. 94).

Igualmente compreende o Profuncionário, uma vez que em sua concepção a busca pelo conhecimento e por competências profissionais não podem se resumir apenas no desenvolvimento de “competências técnicas nas habilitações previstas”, mas deve preparar profissionais capazes de “dialogar e interagir com os outros segmentos da escola” (BRASIL, 2014a, p. 76) e ser um “mediador de conflitos” (BRASIL, 2014a, p. 121). Em outras palavras, para o Profuncionário, é importante que o cursista desenvolva competências necessárias para que

saiba proceder de modo a tornar o saber fazer advindo das vivências e experiências escolares, mediadas por conhecimentos teóricos, conceitos e paradigmas de interpretações culturais e científicas, outras possibilidades de fazer o que está acostumado a fazer: transformar o saber fazer da vivência em prática educativa para a construção de outras relações sociais mais humanizadas (BRASIL, 2014a, p. 76).

Este ponto está também presente no pilar *aprender a viver*. O aprender a viver não é no sentido de curtir a vida e se deleitar em seus desejos, mas sim aprender a viver juntos, com os outros, através de um processo ético baseado na aprendizagem e respeito mútuo. Segundo a concepção da UNESCO, a educação pode contribuir no desenvolvimento do caráter mais sociável do ser humano a partir de duas vias que se complementam (UNESCO, 1998a).

A primeira é a “a descoberta progressiva do outro”. E a segunda via, que deve ocorrer ao longo de toda a vida do indivíduo, é “a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes” (UNESCO, 1998a, p. 97). No Profuncionário, essas duas vias, de concepção mais humanizadora das relações sociais, aparecem em várias partes no Caderno *Orientações Gerais*.

No Caderno *Orientações Gerais*, encontramos essa concepção exposta nas características necessárias para o perfil geral do Técnico em Educação que na concepção do Profuncionário, deve, dentre outras coisas,

investigar e refletir sobre o valor educativo das suas atividades no contexto escolar, para poder criar melhores e mais consistentes condições para realizá-las; transformar o saber fazer da vivência em prática educativa para a construção de outras relações sociais mais humanizadas (BRASIL, 2014a, p. 78).

Estimulando a participação de projetos comuns como forma de resolver ou mediar conflitos, o Profuncionário pretende desenvolver no perfil do Técnico em Educação a capacidade de “dialogar e interagir com os outros segmentos da escola no âmbito dos conselhos escolares e de outros órgãos de gestão democrática da educação” (BRASIL, 2014a,

p. 76) e de “participar e contribuir na construção coletiva do projeto político pedagógico da escola em que trabalha de maneira a fazer avançar a gestão democrática” (BRASIL, 2014a, p. 77).

Para o Profuncionário, todos os princípios apresentados até então devem contribuir na construção da identidade profissional desejada pelo Programa, que, em sua concepção, não pode simplesmente se reduzir “apenas às competências técnicas nas habilitações previstas, mas, também, ao perfil humano, cidadão e gestor que cada profissional da educação precisa ter” (BRASIL, 2014a, p.74).

O elemento da identidade profissional apresentado pelo Profuncionário no Caderno *Orientações Gerais* remete ao sexto e último dos seus princípios norteadores, o da transversalidade temática. Na concepção do Profuncionário, a transversalidade temática

diz respeito ao modo de compreender competências e conhecimentos que não se encontram isolados da realidade escolar. Significa que o profissional, educador, cogestor, cidadão e o técnico em educação devem compreender as competências e conhecimentos de que precisam, relacionados a outras competências e conhecimentos (BRASIL, 2014a, p. 74).

Estas outras competências e conhecimentos, na qual o Profuncionário se refere, podem ser adquiridos a partir das relações pessoais dos cursistas, de suas experiências ao longo do seu processo formativo ou do intercâmbio de ambos, visto que “esses temas se atravessam uns aos outros no estudo da escola e exigem conhecimentos técnico-científicos que possam ajudar a compreendê-los” (BRASIL, 2014a, p. 75).

A categoria transversalidade temática também está presente nos documentos dos organismos internacionais, principalmente os da OIT, que o define como sendo constituidor de competências transversais (OIT, 2002a). Para a OIT, as competências transversais são “aquelas que são comuns a diversas atividades profissionais. Permitem a transferibilidade de um perfil profissional a outro ou de um conjunto de módulos curriculares a outros” (OIT, 2002a, p. 23).

Esse processo da competência transversal, incorporado pelo Profuncionário como transversalidade temática, tem por preocupação principal atender aos interesses mercadológicos, uma vez que, objetiva “desenvolver as competências básicas e genéricas para garantir a transversalidade e a abertura para um leque maior de alternativas no mercado de trabalho” (OIT, 2002b, p.13), potencializando, com isso, o desenvolvimento de um perfil profissional alinhado às novas demandas laborais, tornando os trabalhadores em educação aptos, dentre outras coisas, a resolver conflitos e trabalhar bem em equipe (BRASIL, 2014a).

Segundo o Profucionário, a transversalidade temática é o princípio que leva a compreensão do último elemento, que deve “ser considerado na compreensão, aquisição e construção das competências profissionais do técnico em educação” (BRASIL, 2014a, p. 75), que é a relação entre as competências individuais e competências profissionais.

As competências individuais são compreendidas pelo Profucionário como sendo “aquelas que constituem a condição humana. São aquelas que constituem o humano como ser capaz de produzir, refletir, modificar, aprender, inventar, decidir e sonhar. Estão relacionadas ao existir, à vida, de cada um e do gênero humano” (BRASIL, 2014a, p. 75). Por outro lado, as competências profissionais são concebidas pelo Profucionário como sendo

aquelas que unificam e distinguem os indivíduos em categorias profissionais, aceitas e reconhecidas socialmente. Essas competências são adquiridas, construídas, reconstruídas, modificadas e aprendidas nas práticas e vivências sociais e relacionais com o trabalho. São processuais, mutáveis, culturais e históricas e se desenvolvem na medida do modelo econômico e das inovações tecnológicas que afetam as profissões (BRASIL, 2014a, p. 75).

Vemos, a partir do fragmento acima, que o Profucionário reconhece que as competências desenvolvidas nos cursos de formação profissional vão variar a depender do desenvolvimento dos modelos produtivos, tendo, então, relação direta entre o que é transmitido nos espaços formativos e as necessidades do mundo do trabalho.

Através da relação entre as competências individuais e competências profissionais, o Profucionário compreende que irá fortalecer o Técnico em Educação nas competências necessárias para o tornar apto a “problematizar, estudar, refletir e valorizar o seu fazer na escola com condição para a construção de novos conhecimentos e modos de agir (BRASIL, 2014a, p. 76).

Portanto, dentre os organismos internacionais que influenciaram os princípios, concepções e métodos do Profucionário, deduzimos, com base no que foi analisado, que a UNESCO é a que mais teve orientações e concepções incorporadas pelo Profucionário. Este organismo internacional influenciou os cinco primeiros princípios do Programa, sendo que o segundo e o terceiro princípio também sofreu influência da BDAL. A UNESCO também influenciou na conceituação da categoria competência profissional junto com a OIT.

A OIT, além de ter sido a elaboradora do conceito da categoria competência profissional adotada pelo Profucionário, também influenciou as concepções adotadas pelo Programa no sexto princípio, da transversalidade temática. A BDAL também orienta que as políticas de formação profissional devam possuir a concepção da educação ao longo da vida, a fim de

superar os dualismos, contribuindo, desse modo, na incorporação das características do segundo e o terceiro princípio pelo Profucionário.

Destarte, finalizamos a análise do Caderno *Orientações Gerais* certos de que os princípios, concepções e métodos do Projeto Político Pedagógicos do Profucionário foram incorporados pelo Profucionário dos organismos internacionais, como a BDAL, a OIT e, principalmente, a UNESCO. O que se constata com a análise do referido caderno é que a ênfase na competência profissional apresentada e assimilada no Projeto Pedagógico do Profucionário reduz a competência a uma formação profissional aligeirada, simplista e tecnicista.

4.2 Análise do Caderno Fundamentos e Práticas na EaD

4.2.1 Contextualizando o caderno

Figura 6 – Capa do Caderno Fundamentos e Práticas na EaD do Profucionário



Fonte: extraído de Brasil (2012).

O Caderno *Fundamentos e Práticas na EaD* foi publicado no ano de 2012 e, assim como o Caderno *Orientações Gerais*, foi elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, em Parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso, para a Rede e-Tec Brasil. Assina a produção técnica como autor deste caderno o

Professor Dr. Artemilson Alves de Lima, docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Para Lima, professor-autor do Caderno, o grande foco deste material, que é parte integrante do rol de disciplinas que compõem o Núcleo de Formação Pedagógica do Profucionário, “é tornar efetiva a comunicação a distância, e com isso gerar o que aqui é o nosso propósito que é permitir que haja formação continuada por meio da modalidade de educação a distância” (BRASIL, 2012, p. 7).

Na concepção do MEC, este Caderno, enquanto disciplina do Núcleo de Formação Pedagógica do Profucionário,

é de fundamental importância em qualquer curso ou situação de ensino que envolva a mediação pedagógica a distância, visto que capacita o estudante para entender o funcionamento básico de um sistema de EaD tanto no que se refere ao uso das ferramentas tecnológicas, quanto nos aspectos pedagógicos inerentes à prática nessa modalidade específica (BRASIL, 2012, p. 10).

A partir desse entendimento, o MEC pretende que os cursistas, ao lerem este Caderno, possam se sentir estimulados a perceberem as múltiplas situações e possibilidades de comunicação, muitas das quais eles provavelmente já utilizam para se fazerem compreendidos ou para compreenderem algo, mesmo que essa comunicação aconteça a distância (BRASIL, 2012).

Desse modo, o Caderno *Fundamentos e Práticas na EaD*, em suas 5 unidades distribuídas em 62 páginas, pretende fazer com que o cursista tenha “acesso a informações que irão ajudá-lo a compreender melhor o que é e como se estrutura um curso ou programa de Educação a Distância” (BRASIL, 2012, p. 9).

A Unidade 1, intitulada *Tecnologia: conceitos fundamentais e teorias*, contém as questões mais elementares sobre o tema, introduzindo o cursista acerca das principais teorias e conceito da categoria Tecnologia. Nessa Unidade, o cursista será conduzido sobre o tema, de modo que possa compreender os diferentes modos e formas da tecnologia (BRASIL, 2012).

Na Unidade 2, denominada *As tecnologias da informação e da comunicação no nosso cotidiano*, o cursista começará a se deparar com questões mais específicas sobre a EaD. De acordo com o Caderno *Fundamentos e Práticas na EaD*, a partir da compreensão do processo evolutivo das diversas tecnologias, será oportunizado ao cursista “a percepção das implicações mais relevantes dessas TICs no nosso cotidiano” (BRASIL, 2012, p. 9).

O que é Educação a Distância é o título da terceira Unidade do Caderno *Fundamentos e Práticas na EaD*. Nessa Unidade, o cursista se deparará com a conceituação de educação a

distância. Também encontra as principais características dessa modalidade educacional, como o processo histórico da EaD no Brasil e no mundo, seus fundamentos, principais diferenças entre o ensino a distância e presencial, dentre outros (BRASIL, 2012). Segundo o MEC, é “nessa unidade que será possível verificar como se estrutura a EaD e que rumos e dilemas são desafios para essa modalidade de ensino no presente” (BRASIL, 2012, p. 9).

A Unidade 4 chama-se *Modelos e sistemas de educação a distância*, e como o próprio nome já anuncia, será apresentado aos cursistas quais são os principais modelos e sistemas de educação a distância. Está Unidade traz em sua estrutura os seguintes tópicos: Educação a distância e educação aberta, Níveis de Educação a Distância e Programas e cursos.

Por fim, a Unidade 5, *Mídias e materiais didáticos na EaD* apresenta o papel tanto das mídias quanto dos materiais didáticos que são utilizados na EaD. Para o MEC, “a importância do material didático poderá ser reconhecida nessa unidade, assim como será percebida a evolução do uso das mídias e a forma como integram atualmente os processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2012, p. 10).

4.2.2 Analisando o caderno Fundamentos e Práticas na EaD

Constatamos em nossa análise que os seis princípios encontrados no Caderno *Orientações Gerais* e algumas categorias fundamentais para a compreensão do Projeto Político Pedagógico do Profuncionário não aparecem de forma clara, velada, no Caderno *Fundamentos e Práticas na EaD*, o que nos causa uma certa dificuldade no estabelecimento da relação entre as indicações/orientações dos organismos internacionais e os fundamentos encontrados nesse Caderno.

Entretanto, essa dificuldade fez com que nos assemelhássemos ao que Bardin (2016) definiu como um trabalho de arqueólogo, pois, uma vez nos encontrando nesta condição, tivemos que trabalhar a partir de diversos vestígios, que são “os documentos que pode descobrir ou suscitar [...] a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer para descobrir por e graças a eles” (BARDIN, 2016, p. 45).

A busca por esses vestígios nos conduziu ao encontro das similaridades teóricas e conceituais do Profuncionário com as orientações dos organismos internacionais, a partir da análise de outros documentos e categorias ainda não explorados em nossa dissertação, em especial, os que tratam sobre as tecnologias da informação e comunicação e da Educação a Distância.

De todo modo, temos que partir do entendimento que o próprio Caderno *Fundamentos e Práticas na EaD* já se configura como a materialidade das orientações dos organismos internacionais para as políticas educacionais dos países em desenvolvimento, especialmente os da América Latina, visto que é integrante das orientações da UNESCO, em parceria com o CNE quanto “à oferta de cursos de Educação Profissional Inicial e Continuada, abrangendo a Educação Profissional Técnica de nível Médio na modalidade de Educação a Distância” (GELATTI, 2014, p. 2).

Por se tratar de um curso na modalidade da Educação a Distância, o Profuncionário, no Caderno *Fundamentos e Práticas na EaD*, desenvolve em sua estrutura concepções em torno das categorias tecnologias da informação e comunicação, que se assemelham às concepções estabelecidas dos organismos internacionais como a UNESCO, que na declaração de Dakar (2001), afirma que as tecnologias da informação e comunicação, na qual se inclui a EaD, devem ser utilizadas, preferencialmente, nos países em desenvolvimento por possuírem um

grande potencial para a disseminação do conhecimento, a aprendizagem efetiva e o desenvolvimento de serviços educacionais mais eficientes. Esse potencial não se realizará a menos que as novas tecnologias de preferência sirvam às estratégias de educação e não dirijam sua implementação (UNESCO, 2001a, p. 25).

No documento *Tecnologias para a transformação da educação: experiências de sucesso e expectativas* (2014), a UNESCO ratifica o entendimento de Dakar, afirmando que “o uso da tecnologia na educação permite criar ambientes de ensino e aprendizagem que facilitem o desenvolvimento das competências que a sociedade e a economia esperam hoje dos estudantes na América Latina” (UNESCO, 2014, p. 14).

Por este pressuposto, a concepção da UNESCO sobre o uso das tecnologias nos ambientes educacionais, em especial nos cursos da modalidade a distância, tem como foco o desenvolvimento de espaços de ensino e aprendizagem flexíveis, como os adotados pelo Profuncionário, facilitando, em sua concepção, que os cursistas possam adquirir as competências necessárias para contribuir em diversos setores da sociedade, inclusive na economia.

Todavia, a UNESCO não é o único organismo internacional a enaltecer a importância das tecnologias da informação e comunicação nas políticas educacionais dos países latino-americanos. A CEPAL, desde o início dos anos 2000, publicou uma série de documentos sobre as sociedades da informação (2003; 2018), tecnologias da informação e do

conhecimento (2010; 2011) e desenvolvimento tecnológico nos países da América Latina (2013; 2014; 2016), incluindo o Brasil (2001).

Da mesma forma, o Banco Mundial, que também elaborou uma gama de documentos e relatórios sobre as tecnologias da informação e sua relação com a educação (2011; 2014; 2018a; 2018b), apontando que em países como a Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e México, ou seja, nos países em desenvolvimento, “os trabalhadores menos qualificados podem se beneficiar - e, de fato, frequentemente se beneficiam - da adoção de tecnologias digitais” (BANCO MUNDIAL, 2018a, p. 2).

Desse modo, podemos compreender que a modalidade da Educação a Distância - na qual está estruturada o Profucionário e que é o tema essencial do Caderno *Fundamentos e Práticas na EaD* - não foi eleita de maneira ocasional, mas faz parte das orientações dos organismos internacionais para a política de formação profissional dos países latino-americanos.

Esta orientação se consolida por meio do ACT estabelecido entre a UNESCO e o CNE, que desenvolveu um estudo analítico em relação à oferta de cursos de Educação Profissional Inicial e Continuada, bem como de Educação Profissional Técnica de nível Médio na modalidade de Educação a Distância, na qual objetivou

Realizar levantamento de dados na área educacional sobre a oferta de cursos de Educação Profissional Inicial e Continuada, bem como de Educação Profissional Técnica de nível Médio na modalidade de Educação a Distância, com o objetivo de subsidiar a Comissão Especial na definição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para essas modalidades de educação e ensino [...] Analisar e sistematizar os dados colhidos junto ao INEP, Secretarias do MEC, IBGE, ABED, estabelecimentos de ensino de maior oferta de Educação a Distância na Educação Profissional e em outras fontes disponíveis, inclusive via Internet, produzindo documento norteador da avaliação da qualidade da oferta desses cursos, bem como análise dos dados estatísticos referentes à expansão dessa modalidade de ensino na Educação Profissional e Tecnológica (GELATTI, 2014, p. 12).

Partindo para as análises das unidades 1 e 2 do Caderno *Fundamentos e Práticas na EaD*, observamos que estas duas unidades possuem uma relação entre si de tal modo que chega a se assemelhar à configuração de uma introdução (Unidade 1) e seu complemento (Unidade 2).

Nestas unidades o Profucionário aborda o que compreende sobre a evolução história das tecnologias e dos meios de comunicação, além de discutir a categoria tecnologia e a teoria construtivista das tecnologias. Estas unidades também mostram a relação presente entre o desenvolvimento tecnológico e os impactos nas sociedades, em especial as sociedades pós-industriais (BRASIL, 2012).

Enquanto a Unidade 1 apresenta a evolução histórica das tecnologias e suas concepções teóricas, definindo-as durante a explanação da Unidade, a Unidade 2 apresenta a evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), apontando as características da Sociedade da Informação em que vivemos e definindo seu posicionamento acerca dos efeitos da aplicação da tecnologia na atual sociedade.

No início da primeira Unidade é percorrido o caminho histórico e evolutivo da tecnologia, a fim de poder situar o cursista, naquilo que seria para o Profuncionário, o entendimento, a concepção teórica e a melhor definição da categoria tecnologia. Na compreensão apresentada nesta Unidade, somente a partir da revolução industrial que a tecnologia passou a determinar enfaticamente a forma como vivemos na contemporaneidade, apresentando-nos ferramentas que serviriam tanto para o progresso quanto para uma possível, dependendo de seu uso, destruição da sociedade (BRASIL, 2012).

A partir desta ótica, o Profuncionário afirma que as tecnologias, principalmente nas sociedades pós-industriais, regulam a dinâmica das relações sociais, incluindo a forma como vivenciamos nossas experiências, visto que

À medida que o homem interage com a tecnologia no sentido transformá-la ou recriá-la, é também mudado por ela, uma vez que esta passa a ser vista como um prolongamento dos sentidos e das habilidades naturais do ser humano, pelo desenvolvimento de técnicas e meios de comunicação (BRASIL, 2012, p. 19).

Observa-se, portanto, a presença do quinto princípio do Profuncionário, a formação como autoformação ou transformação de si mesmo, uma vez que, na concepção presente no Caderno *Fundamentos e Práticas na EaD*, a partir da interação entre o homem e a tecnologia, ele passa por um processo de transformação de si mesmo, adquirindo novos conhecimentos, habilidades e competências profissionais, ao mesmo tempo em que passa a modificá-la (BRASIL, 2012).

Temos que lembrar que, conforme exposto no tópico anterior sobre a análise do Caderno *Orientações Gerais*, o quinto princípio tem influência direta das concepções da UNESCO sobre as categorias *saber fazer, aprender a aprender e aprender a fazer*. Quando o homem interage com a tecnologia e passa a transformá-la e a se transformar (BRASIL, 2012), passa a realizar o processo de aprender a fazer coisas novas, aprender a aprender novas soluções para os problemas e passa a saber fazer coisas diferentes.

É nesta concepção que identificamos traços do segundo e do terceiro princípio do PPP do Profuncionário (o princípio da co-construção, da co-laboração e da co-operação e o princípio do ser humano como ser histórico, inacabado, em construção). Estes dois princípios,

como apontado na análise do Caderno *Orientações Gerais*, possuem relação direta com as orientações e concepções da UNESCO e da BDAL sobre a concepção da educação ao longo da vida, uma vez que o sujeito está em constante processo de aprendizagem, pois ele é inacabado.

No Caderno *Fundamentos e Práticas na EaD*, esses princípios surgem através da relação do homem com as diversas tecnologias, principalmente as voltadas para a educação a distância, que na concepção do Profucionário, modifica o homem constantemente, na forma de educação permanente, ao mesmo tempo em que é modificado por ele (BRASIL, 2012).

Para o MEC, essa compreensão presente no caderno *Fundamentos e Práticas na EaD* é importante para facilitar o entendimento do cursista quanto à construção do conceito de tecnologia do Profucionário, uma vez que o contextualiza na conjuntura da evolução histórica e conceitual acerca da categoria tecnologia (BRASIL, 2012).

O MEC entende que a categoria tecnologia diz respeito não somente aos materiais e ferramentas, mas também envolve as teorias e os processos, acarretando na conceituação da categoria tecnologia a partir de dois campos, a saber: tecnologias dos materiais e tecnologias dos processos e gestão (BRASIL, 2012), na qual,

As primeiras referem-se aos processos técnicos de produção dos instrumentos utilizados pelo homem, desde os artefatos mais simples até os mais sofisticados. As segundas designam os processos de gestão e controle das relações que se estabelecem na sociedade, desde as mais superficiais e circunstanciais até às mais complexas e sofisticadas (BRASIL, 2012, p. 20).

No tocante às competências adquiridas pelos trabalhadores em educação nos cursos do Profucionário, o Programa entende que estas devem fazer com que os trabalhadores em educação possam desenvolver habilidades e conhecimentos específicos, a fim de que possam lidar com as diversas situações da sociedade, independentemente do âmbito.

Para isso, de acordo com o Profucionário, faz-se necessário espaços flexíveis de aprendizagem através da modalidade EaD e o uso adequado das tecnologias. Na concepção da UNESCO, para que o potencial destas tecnologias seja amplamente explorado, é necessário que sejam empregados como sendo estratégia da educação, em especial nas políticas de formação profissional dos países em desenvolvimento, como o Brasil (UNESCO, 2001).

Talvez devido a essa orientação, a exemplo da UNESCO, o Profucionário compreenda a EaD como sendo também um “conjunto de estratégias referenciadas” (BRASIL, 2012, p. 33), da qual se torna

uma alternativa poderosíssima no combate às distorções provocadas pela incapacidade dos sistemas tradicionais de ensino presencial de atender às demandas cada vez mais crescentes pela formação continuada, e depende, cada vez mais, dos meios tecnológicos da informação e da comunicação (BRASIL, 2012, p. 33).

Podemos inferir, portanto, que o Profuncionário compreende a EaD como a ferramenta das tecnologias que possibilitará oportunizar uma similitude de acesso à formação por parte da sociedade, o que se assemelha com o que compreende a UNESCO sobre a introdução das tecnologias no ambiente educacional, que ao seu ver, abre novas possibilidades para a Educação a Distância, devendo ser concebida “como um fator de igualdade de oportunidade” (UNESCO, 2001b, p. 5).

A compreensão da categoria tecnologia apresentada pelo Profuncionário é formulada a partir da teoria construtivista, segunda a qual, para essa corrente teórica,

Não há como separar tecnologia de sociedade, pois o processo de criação e produção é, sobretudo, social. Os sujeitos sociais responsáveis por esse processo e pelo uso das tecnologias criadas a partir dele estão em permanente processo de negociação com elas e daí resultam os modelos sociais específicos de cada sociedade (BRASIL, 2012, p. 21).

Em outras palavras, o Profuncionário entende que é “inconcebível discutir tecnologia desvinculando-a da sociedade, pois ela não é um ente exterior aos processos sociais – ao contrário, é resultado e, ao mesmo tempo, resultante dos processos sociais” (BRASIL, 2012, p. 21).

A partir daí a Unidade 2 continua com a compreensão de que as tecnologias fazem parte, de maneira intensiva e avassaladora, das relações sociais, acarretando no fato do homem viver hoje em “um mundo em que as informações e a comunicação se fazem de maneira tão rápida que as noções de tempo e de espaço estão totalmente diferentes” (BRASIL, 2012, p. 26).

No PPP do Profuncionário está posto o entendimento de que um dos motivos pelos quais se escolheu a modalidade da EaD é justamente para poder flexibilizar o espaço e o tempo, que em seu entendimento, são “duas restrições que condicionam o processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2014a, p. 51).

No entendimento do Profuncionário, a intensidade com que a tecnologia se desenvolve acarretará em mudanças sociais, variando apenas a intensidade das mudanças de uma sociedade para outra, a depender do nível de desenvolvimento a qual uma determinada sociedade se encontre (BRASIL, 2012). Entretanto, independentemente se a sociedade é

desenvolvida ou está em desenvolvimento, o nível tecnológico na qual se encontra sempre acarretará em mudanças e avanços⁵⁰.

Para o Profuncionário, faz mais sentido chamar a sociedade atual de sociedade da informação e não de sociedade do conhecimento, pois, ao seu ver, a sociedade da informação remete-se “a influência dos meios tecnológicos da informação e da comunicação” (BRASIL, 2012, p. 29).

Ao analisarmos os documentos da UNESCO e da CEPAL, deparamo-nos com semelhante compreensão. Para a primeira, todas as sociedades contemporâneas são “sociedades da informação nas quais o desenvolvimento das tecnologias pode criar um ambiente cultural e educativo suscetível de diversificar as fontes do conhecimento e do saber” (UNESCO, 1998a, p. 186-187). Já a segunda entende que todos vivemos na chamada sociedade da informação, em que a “convergencia de las tecnologías de computación (informática y sus aplicaciones) y de las comunicaciones (transmisión y recepción de datos, voz e imágenes), se difunde en todas las áreas de la actividad humana” (CEPAL, 2001, p. 7).

Podemos notar que a categoria Sociedade da Informação está presente tanto no Profuncionário quanto nos documentos dos organismos internacionais, possuindo semelhante justificativa para assim a utilizar, ou seja, são as sociedades, que a partir das influências das tecnologias, passam a possuir diferentes e novos ambientes culturais e educativos, modificando assim a atividade humana ao mesmo tempo em que as modificam.

É apenas na unidade 3 que o Caderno *Fundamentos e Práticas na EaD* irá apresentar ao leitor a conceituação de Educação a Distância, a saber:

uma modalidade de ensino que funciona através de um processo educativo sistemático e organizado que tem como característica fundamental a separação físico-espacial entre professores e alunos, que interagem de lugares distintos, através de meios tecnológicos diversos, que possibilitam uma interação bidirecional, ou seja, uma interação de dupla via (BRASIL, 2012, p. 33).

Podemos perceber com base no fragmento acima que o Profuncionário compreende a EaD como sendo uma modalidade de ensino, seguindo o que estabelece a LDBEN (BRASIL, 2010b). Entretanto, no Caderno *Práticas e Fundamentos na EaD* surge também a

⁵⁰ Nas sociedades pós-industriais, por exemplo, o nível tecnológico atingiu tal patamar que provocou mudanças sociais profundas na economia, comunicação, comportamento e cultura (BRASIL, 2012, p. 26). Na concepção do Profuncionário, “esses avanços não têm apenas implicações nas dimensões temporais e territoriais. Decorrentes das mudanças nessas dimensões, a sociedade vem alterando profundamente as suas formas de interação, o que implica novos comportamentos e a modificação ou criação de novos valores, que se configuram pouco a pouco como padrões próprios de um tipo de sociedade profundamente marcada pela cultura tecnológica” (BRASIL, 2012, p. 27).

compreensão da EaD não ser apenas uma modalidade educacional, mas indo além disso, sendo também uma tecnologia, “a tecnologia da esperança” (BRASIL, 2012, p. 33).

Esse entendimento da EaD como a tecnologia da esperança foi incorporada pelo Profucionário da obra *Educação a distância: a tecnologia da esperança*⁵¹, lançada nos anos 2000 pelo Professor Dr. Arnaldo Niskier. No vasto currículo⁵² do Professor, pudemos constatar que o docente possuiu relações profissionais com alguns organismos internacionais, como na ONU, participando do III Programa Triangular de Bolsas, e na UNESCO, sendo patrocinado pela própria entidade para ser o representante brasileiro na Reunião Internacional de Experts em Literatura para Jovens.

Essa relação nos pareceu um tanto intrigante, visto que discorremos no capítulo 2 dessa dissertação que os ideólogos do capital trafegam entre os organismos internacionais e os governos nacionais, disseminando as ideologias dessas instituições (BATISTA, 2011). Assim sendo, analisamos mais detalhamento o currículo do Professor Niskier e constatamos que ele também já desenvolveu uma série de trabalhos no MEC, inclusive sendo integrante da implantação de cursos de Educação a Distância⁵³ no Brasil.

A partir dessas informações, não seria um absurdo inferirmos, portanto, que a concepção que o Profucionário adotou na Unidade 3 do Caderno *Fundamentos e Práticas na EaD*, da Educação a Distância ser uma “tecnologia da esperança” (BRASIL, 2012, p. 33), pode ter sido influenciada pelos organismos internacionais, nesse caso influenciadas pela UNESCO ou pela ONU devido à sua relação com o professor Arnaldo Niskier.

A definição de Educação a Distância é ampliada na Unidade 4, passando a ser também compreendida “como um conjunto de métodos instrucionais em que a ação dos professores são executadas à parte das ações dos alunos, mesmo que haja ações continuadas que se efetivem na presença do aluno” (BRASIL, 2012, p. 40). Na Unidade 4, o Profucionário ainda nos apresenta o conceito de Educação Aberta, que é

aquela que se estrutura segundo o modelo de aprendizagem aberta, cuja ênfase está numa aprendizagem mais autônoma e flexível, de maior acessibilidade aos estudantes, pois coloca à sua disposição um currículo que pode ser estruturado a partir da escolha do estudante. Além disso, ele pode também optar pela forma e pelo tempo (período) em que vai cursar cada disciplina (BRASIL, 2012, p. 41).

⁵¹ A obra consta na referência bibliográfica do Caderno *Fundamentos e Práticas na EaD*.

⁵² Informações sobre o currículo do professor Arnaldo Niskier disponível em: <http://www.arnaldoniskier.com.br/vida/biografia.html>.

⁵³ Dentre os programas implantados pelo professor Arnaldo Niskier está o Programa Nacional de Teleeducação – PRONTEL, que foi um dos programas precursores da EaD no Brasil e utilizava aparelhos de rádio e televisão como meios de comunicação (BRASIL, 1972).

A categoria Educação Aberta a que se refere o Profucionário é um “conjunto de práticas educativas” (SANTOS, 2012, p. 80) que no Brasil se encontra amparado no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que diz que a EaD, enquanto modalidade, será mediada didática e pedagogicamente “com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diverso” (BRASIL, 2005d, p. 1).

A concepção de Educação Aberta anda atrelada ao entendimento da categoria Aprendizagem Aberta, conforme demonstrado no excerto do Profucionário. Para Santos (2012), a aprendizagem aberta é “caracterizada pelo amplo acesso do estudante a materiais e tecnologias; opções de escolha em relação aos conteúdos e metodologias; e grande abertura a diversos públicos em diferentes locais, culturas e contextos” (SANTOS, 2012, p. 80).

Isto é, um curso estruturado segundo os princípios das categorias Educação e da Aprendizagem Aberta é um curso flexibilizado, uma vez que, na concepção do Profucionário, fará com que os cursistas possam

escolher o melhor semestre para cursar uma determinada disciplina, segundo a sua disponibilidade, pois a estrutura curricular será flexível, tanto em relação aos critérios de ingresso e às metodologias de ensino como em relação à estrutura do curso, que dará maior ênfase às situações de aprendizagem e às estratégias de atendimento ao estudante, baseadas no uso das diferentes tecnologias da comunicação (BRASIL, 2012, p. 41).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Profucionário, os princípios da Aprendizagem Aberta favorecem para o cursista a “autonomia de aprendizado que caracteriza a modalidade de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2014a, p. 51), uma vez que, em “função da idade, o adulto já traz uma carga de experiência de vida que, sem dúvida, influencia em sua motivação e em sua capacidade para estudar e aprender, que tem a ver, também, com o peso de suas experiências escolares anteriores” (BRASIL, 2014a, p. 52).

Desse modo, compreendemos então que, para o Profucionário, a flexibilização que a EaD traz ao incorporar princípios da Educação e da Aprendizagem Aberta deve tornar os cursos de nível médio mais atrativos para os cursistas, justificativa esta que é bastante similar à apresentada pela Organização de Estados Ibero-americanos (OEI) e a UNESCO no documento *Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultos: rumo a construção de sentidos comuns na diversidade* (2014) ao tratar sobre a educação de adultos.

No documento destes organismos internacionais, a educação de adultos deve ser baseada pelo “conceito de aprendizado ao longo da vida”⁵⁴ (OEI/UNESCO, 2014, p. 133) e para tal, faz-se necessário que os cursos de formação possibilitem que os cursistas tenham “oportunidades abertas, flexíveis e pessoalmente pertinentes para desenvolver o conhecimento e adquirir competências e atitudes que os adultos precisam e querem em todas as etapas da vida” (OEI/UNESCO, 2014, p. 133).

E qual seria o objetivo dos cursos serem flexíveis e oportunizar condições para o desenvolvimento de competências? Para a OEI e a UNESCO, o objetivo seria justamente o de

oferecer contextos e processos de aprendizado atrativos e pertinentes para os adultos como cidadãos ativos no trabalho, a família, a vida comunitária e, no menos importante, como pessoas autônomas que constroem e reconstróem suas vidas em culturas, sociedades e economias complexas e rapidamente mutáveis (OEI/UNESCO, 2014, p. 134).

Assim como estabelecido pelos organismos internacionais, no *Caderno Fundamentos e Práticas na EaD* a Educação Aberta também

se caracteriza por oferecer oportunidades a diversas clientelas, sem restrições. Isso não será possível se o curso que você escolheu não estiver fundamentado segundo os princípios da Aprendizagem Aberta, porque a estrutura curricular é rígida e não permite essa escolha, mesmo que ele seja a distância (BRASIL, 2012, p. 41).

Desse modo, compreendemos que há uma similitude entre as concepções dos organismos internacionais e do Profucionário, visto que, tanto para a OEI/UNESCO quanto para o Profucionário, a flexibilização que a EaD possibilita deve contribuir para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais leve e atrativo para os cursistas, possibilitando-os uma gama de oportunidades amplas e flexíveis, o que nos leva ao entendimento de que a concepção de Educação e Aprendizagem Aberta do Profucionário foi incorporado dos organismos internacionais.

Reforça nosso entendimento sobre isso o fato da UNESCO, junto com a *International Council for Open and Distance Education* (ICDE), serem fomentadoras das políticas de educação aberta no Brasil, incentivando a produção de diversos documentos sobre o tema e sendo indutoras da Iniciativa Educação Aberta, que “reúne produções e projetos da Cátedra UNESCO em Educação Aberta e do Instituto Educadigital, que promovem a temática no Brasil” (UNESCO, 2018, p. 1).

Na última unidade do *Caderno Fundamentos e Práticas na EaD* é abordada apenas questões mais técnicas relacionadas sobre as mídias e os materiais didáticos utilizados no

⁵⁴ Vimos na análise do *Caderno Orientações Gerais* que a concepção de educação ao longo da vida se apresenta no Profucionário como Educação Permanente.

Profuncionário que, no entendimento do Programa, “integram os processos de ensino e aprendizagem [...] sendo fundamental para o processo de interação entre professores e alunos” (BRASIL, 2012, p. 48).

Na EaD, esses materiais didáticos podem ser de diferentes tipos como impresso, audiovisuais, multimídias e on-line, geralmente em PDF. O Profuncionário compreende o material didático como sendo a peça de “maior importância na EaD” (BRASIL, 2012), uma vez que,

Na Educação à Distância, o material didático substitui a aula tradicional. É através dele que o estudante estabelece o contato com o conhecimento. É como se ele fosse o substituto do professor. Por isso, a sua produção para EaD deve levar em conta aspectos de interatividade que, por não poder se realizar no mesmo modelo da educação presencial, precisam estar presentes no material didático (BRASIL, 2012, p. 49).

Esta afirmação presente no Caderno *Fundamentos e Práticas na EaD* do Profuncionário é, ao nosso ver, bastante forte, pois podemos questionar: como um material didático pode ser o componente mais importante no processo de ensino aprendizagem na EaD, chegando a substituir o papel do professor? Compreendemos que este entendimento do Profuncionário desqualifica a formação e o trabalho docente, contribuindo para que haja uma precarização ainda maior do trabalho do professor.

Ora, como pode uma política de valorização e formação voltada para os trabalhadores da educação desqualificar de tal maneira os demais profissionais da educação, no caso, o professor? A Unidade 5 do Caderno *Fundamentos e Práticas na EaD*, continuando a desqualificar o papel do professor no processo de ensino aprendizagem, ainda afirma que

sobre o material didático, se acumula a necessidade de reproduzir as condutas do professor na aula: devem motivar, informar, esclarecer e adaptar o ensino aos níveis de cada um, dialogar, relacionar as experiências do sujeito com o ensino, programar o trabalho individual e em equipe e instigar a intuição, a atividade, assim como a criatividade do aluno, aplicando os conhecimentos às situações do contexto em que ele está inserido (BRASIL, 2012, p. 50).

Será que as atribuições docentes são tão reduzidas e simplistas ao ponto de serem reproduzidas por um material didático de um curso de EaD? Na concepção do MEC, o material didático do Profuncionário possui características que possibilitam viabilizar o diálogo permanente, a orientação ao aluno, estimular a aprendizagem e ampliar os conhecimentos, oportunizando a compreensão crítica do cursista e possibilitando a avaliação da aprendizagem (BRASIL, 2012).

Por ser uma Unidade bastante técnica e operacional, não encontramos em nossa análise desta Unidade nenhum indicativo ou categoria que nos levasse a estabelecer alguma conexão sólida com os organismos internacionais.

Assim sendo, finalizamos a análise do Caderno *Fundamentos e Práticas na EaD* identificando as seguintes influências dos organismos internacionais nos pressupostos do Profucionário:

Quadro 6 – Relação organismos internacionais com os respectivos conceitos/ideias incorporados pelo Caderno Fundamentos e Práticas na EaD do Profucionário

ORGANISMO INTERNACIONAL	CONCEITO/IDEIA
UNESCO E CEPAL	Sociedade da Informação
ONU/UNESCO	Tecnologia da Esperança
OEI/UNESCO	Educação Aberta
OEI/UNESCO	Aprendizagem Aberta
UNESCO E BDAL	Saber Fazer, Aprender a Aprender e Aprender a Fazer

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

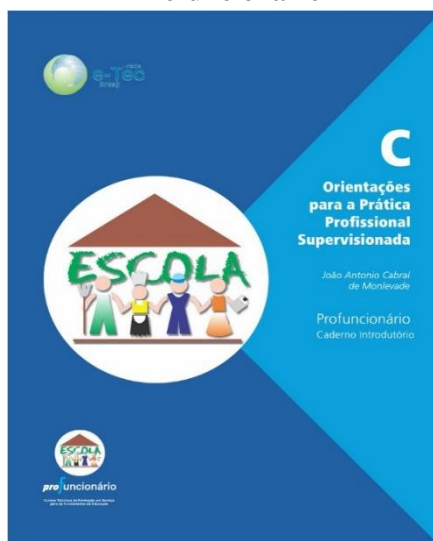
Destarte, organismos internacionais como a UNESCO, a CEPAL, o Banco Mundial, a BDAL e a OEI aparecem como influenciadoras dos princípios, conceitos e concepções presentes neste Caderno.

A UNESCO mais uma vez se configura como a principal orientadora e influenciadora dos princípios e concepções do Profucionário. Algumas concepções e categorias importantes que foram incorporadas no Caderno *Fundamentos e Práticas na EaD*, como Sociedade da Informação, Tecnologia da Esperança, Educação Aberta e Aprendizagem Aberta tiveram seus fundamentos influenciados pelas concepções e conceituações deste organismo internacional com o auxílio da CEPAL, da BDAL e da OEI.

4.3 Análise do Caderno Orientações para a Prática Profissional Supervisionada

4.3.1 Contextualizando o caderno

Figura 7 – Capa do Caderno Orientações para a Prática Profissional Supervisionada do Profucionário



Fonte: extraído de Brasil (2014b).

O Caderno C, intitulado *Orientações para a Prática Profissional Supervisionada*, está subdividido em 7 Unidades, contendo um total de 86 páginas. Seu elaborador é o Professor Dr. João Antonio Cabral Monlevade que, como mencionamos anteriormente, foi um dos autores da 1ª versão do PPP do Profucionário em 2005 e um dos revisores do Caderno *Orientações Gerais* do Profucionário.

Ao consultar o currículo de Monlevade, observamos que ele já foi dirigente sindical da CNTE durante os anos de 1987 a 1991, chegando inclusive a ocupar o cargo de diretor dessa entidade sindical. Da mesma forma, constatamos que Monlevade foi diretor sindical do SINTEP/MT durante o final da década de 1980, poucos anos de ter sido implementado o Projeto Arara Azul, que precedeu o Profucionário, além de ser professor aposentado da UFMT, que é a universidade responsável pelos cadernos do Profucionário.

Atualmente, o Professor Monlevade trabalha como consultor legislativo do Senado Federal, produzindo diversos documentos educacionais, dentre eles, pareceres sobre o PNE, que é um dos planos balizadores do Profucionário. Vale mencionar que não conseguimos em nossa busca encontrar informações que apontassem para uma possível relação profissional entre Monlevade e os organismos internacionais, o que não significa que no documento não contenha princípios e concepções destes organismos.

Entretanto, a relação direta de Monlevade com a CNTE, a SINTEP/MT e a UFMT nos evidencia, de maneira translúcida, a participação destas instituições como elaboradoras, indutoras e divulgadoras do Profucionário, visto que o Professor Monlevade, enquanto

intelectual do Programa, foi parte ativa da alta cúpula destas entidades, denotando o quanto os intelectuais orgânicos caminham por várias instâncias e órgãos de poder.

No Caderno *Orientações para a Prática Profissional Supervisionada*, o cursista irá se deparar com as questões relativas à PPS que, de acordo com o Profucionário, é o “estágio específico de seu Curso, tanto quanto a prática de ensino é o estágio dos que se preparam para ser professores da educação básica, seja no Curso Normal de Nível Médio, seja na Pedagogia ou em alguma das licenciaturas” (BRASIL, 2014b, p. 9).

Para o Profucionário, é na PPS que acontece a articulação entre a teoria e a prática, pois, segundo a concepção do Programa, a

teoria sozinha, por mais bonita que seja, não traz felicidade. Precisamos organizar nossas práticas e refletir sobre elas [...] Este Caderno é isso: uma tentativa de reflexão sobre o momento crucial do Curso que é fazer para trans-formar, ver para crer (BRASIL, 2014b, pp. 7-8).

Desse modo, percebemos a presença do primeiro princípio do Profucionário, o da indissociabilidade entre a teoria e a prática, que como demonstrado na análise do Caderno *Orientações Gerais*, foi incorporado pelo Profucionário da UNESCO, que entende que a fim de superar as dualidades da educação, não se pode separar a teoria da prática.

Segundo o Caderno *Orientações para a Prática Profissional Supervisionada*, são três os objetivos principais que o Profucionário pretende alcançar ao disponibilizar este Caderno para os atores do Programa, a saber:

O primeiro é construir um corpo de conhecimentos sobre a integração teoria e prática e sobre a PPS propriamente dita. O segundo é orientá-lo, bem como os tutores e coordenadores a como organizar e desenvolver as 300 horas da PPS. E o terceiro, não menos importante, se refere a desenhar cenários para o objetivo da PPS – que é o de transformar sua concepção de escola e de profissional da educação e imprimir nova qualidade à sua prática cotidiana (BRASIL, 2014b, p. 9).

Mais uma vez, identificamos por meio dos objetivos contidos na apresentação do Caderno *Orientações para a Prática Profissional Supervisionada* o princípio da indissociabilidade entre teoria e prática, que é o primeiro princípio norteador do Profucionário. Aparece também, dentre os objetivos, a concepção de transformação pela qual o trabalhador em educação deve passar, o que remete ao segundo e terceiro princípios do PPP do Profucionário, no qual o sujeito necessita se construir e reconstruir permanentemente.

Embora o Caderno *Orientações para a Prática Profissional Supervisionada* possua 7 Unidades, todas possuem poucas páginas e não apresentam tópicos ou subdivisões. As unidades que compõem o Caderno C são: Unidade 1 - O que é a PPS?; Unidade 2 - O Espaço

dos Funcionários da Educação: Prática sim, mas, Profissional; Unidade 3 - Estágios nos Cursos de Formação; Unidade 4 - PPS – Exercício de Transformação; Unidade 5 - Escola de Atuação, Ambiente Central da PPS; Unidade 6 - Planejamento da PPS e a Unidade 7 - Supervisão e Avaliação da PPS (BRASIL, 2014b).

4.3.2 Analisando o Caderno Orientações para a Prática Profissional Supervisionada

O título da Unidade 1 é a pergunta que conduzirá toda a discussão dessa Unidade, *o que é a PPS?* Para o Profucionário, a Prática Profissional Supervisionada é

o momento em que o estudante se situa na redefinição do seu fazer profissional, transformando atividades rotineiras em práticas educativas intencionais. Ela promove a problematização da rotina, ou seja, põe em xeque o dia a dia do trabalho dos funcionários em seus respectivos espaços, à luz do projeto político pedagógico da escola (BRASIL, 2014b, p. 21).

A PPS é o componente estrutural do Profucionário onde o primeiro princípio do Projeto Político Pedagógico, a indissociabilidade entre teoria e prática, fica mais evidente. Isso porque as atividades que formam a Prática Profissional Supervisionada devem ser integradas “ao estudo das disciplinas de formação pedagógica e de formação técnica geral e específica” (BRASIL, 2014c, p. 21), ou seja, a prática deve se integrar à teoria.

Em outras palavras, a Prática Profissional Supervisionada nada mais é do que o comumente conhecido estágio supervisionado, o qual

representa para o futuro profissional um desafio onde são colocados em ‘cheque’ os saberes e concepções construídos ao longo de sua formação. Nele articulam-se as disciplinas científicas e as pedagógicas, buscando suprir as necessidades oriundas dos contrastes encontrados no dia a dia profissional (ZILLOTTO, 2017, p. 1161).

Devido ao fato do Profucionário ser uma formação em serviço, a PPS deverá ser realizada principalmente no local de trabalho do cursista, ou seja, na escola (BRASIL, 2014b). Contudo, o Profucionário traz no Caderno *Orientações para a Prática Profissional Supervisionada* a recomendação de que uma carga horária significativa da PPS seja desenvolvida

Em ambientes fora do local de trabalho, conforme sugerido em vários Práticos, principalmente para abrir novos horizontes de trabalho e para questionar as rotinas. De forma alguma, as atividades rotineiras executadas antes ou durante o curso podem ser “consideradas” automaticamente como da PPS, se não forem planejadas pelo estudante em conversa com os tutores (BRASIL, 2014b, p. 21).

No Brasil, a prática do estágio supervisionado está amparada no artigo 82 da LDBEN, que preconiza que “os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria” (BRASIL, 2010b, p. 57). Na década de 1990, os organismos internacionais contribuíram na reestruturação dos sistemas educacionais dos países latino-americanos, alterando inclusive a legislação sobre educação destes países, o que não é impossível concebermos que a LDBEN sofreu influências dos organismos internacionais.

Mas estas influências precisaram ampliar os seus horizontes, fazendo-se presentes em todos os aspectos dos programas educacionais. Desse modo, embora possamos compreender a PPS (estágio supervisionado) como sendo uma etapa natural da estrutura do Profucionário, observamos que possui sua origem baseada nas orientações dos organismos internacionais.

Para a UNESCO, um dos principais focos de sua atuação de apoio e suporte deve ser o de orientar de maneira correta

o planejamento de currículos, sob a inspiração de conceitos e princípios que as ciências da aprendizagem vêm, há décadas, divulgando e indicando, boa parte deles incorporada pelos documentos legais e oficiais produzidos e atualizados, no Brasil, desde 1996 (UNESCO, 2003, p. 2).

A UNESCO ratifica a intencionalidade de seu objetivo ao afirmar enfaticamente que “a atuação de apoio e suporte da UNESCO se desenvolve, prioritariamente, como um programa de capacitação, orientado, em seu planejamento, pelos mesmos conceitos e princípios que se proponha a difundir” (UNESCO, 2003, p. 2).

Difundir os conceitos e princípios, eis a essência do suporte e apoio da UNESCO. Desse modo, a UNESCO lança no Brasil, em 2004 - 1 ano antes da criação do Profucionário - as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Profissional, que é uma iniciativa que visa oferecer “suporte técnico da UNESCO aos Estados e ao Governo Federal no que se refere à educação profissional” (UNESCO, 2003, p. 1).

Dentre suas ações de suporte está a “busca de arquiteturas curriculares, de tecnologias educacionais, incluindo metodologias, e de sistemas de avaliação da aprendizagem mais adequados, eficientes e eficazes” (UNESCO, 2003, p. 1). Daí surgiram três documentos basilares das Diretrizes Pedagógicas para a Educação Profissional: *Estudo de alternativas: mecanismos de integração e parceria com a comunidade* (2004b); *Manual do Estágio* (2004c) e *Capacitação de gestores e técnicos da educação profissional* (2005b).

Embora estes três documentos abordem questões relacionadas com o estágio supervisionado, o intitulado *Estudo de alternativas: mecanismos de integração e parceria*

com a comunidade é o que o conceitua como sendo “uma real e efetiva integração com o mundo do trabalho” (UNESCO, 2004b, p. 35). Para a UNESCO, é o estágio supervisionado que oportuniza o “desenvolvimento de competências profissionais comuns a todas as atividades realizadas em situações reais, por meio da troca de experiências, do convívio socioprofissional e da interação com o setor produtivo” (UNESCO, 2004c, p. 35).

A UNESCO compreende o estágio profissional como “a prática principal para garantir ao aluno a laboralidade, portanto, o momento de reflexão na ação e sobre a ação” (UNESCO, 2005c, p. 10). Posto isso, na concepção da UNESCO, não se pode conceber o estágio supervisionado apenas como a hora em que a prática acontece, mas é o momento “de começar a pensar na condição de profissional, com habilidades específicas, considerando a perspectiva de eterno aprendiz do saber fazer” (UNESCO, 2005c, p. 10).

O Profuncionário incorpora essa concepção no Caderno *Orientações para a Prática Profissional Supervisionada*, estando implícito essa ideia logo no título da Unidade 2, *O espaço dos funcionários da educação: prática sim, mas profissional*. Nesta Unidade está posta a ideia de que “os conhecimentos, competências e habilidades dos funcionários nasceram com a prática. Não nasceram de alguma teoria, muito menos por meio de um aprendizado acadêmico ou profissional” (BRASIL, 2014b, p. 24).

O Caderno *Orientações para a Prática Profissional Supervisionada* explica que os trabalhadores em educação, desde a época dos jesuítas eram selecionados para trabalhar nos ambientes educacionais devido as suas “competências práticas, de seu saber fazer” (BRASIL, 2014b, p. 24). Em outras palavras,

O cozinheiro de um internato, não era nem nutricionista nem formado em gastronomia. O zelador, a encarregada da limpeza, não tinham certificado de algum curso, diploma de alguma profissão: SABIAM FAZER. Melhor dizendo: FAZIAM, muitas vezes sem saber expressar ou sistematizar seus conhecimentos e habilidades. Eram reconhecidos, admitidos e mantidos pela competência de sua PRÁTICA (BRASIL, 2014b, p. 24).

Entretanto, foi chegado o momento em que os trabalhadores em educação começaram a ter acesso à escolarização, forçando-os a transcender “a mera ação motora” (UNESCO, 2005c, p. 10), ou seja, a simples prática e levando-os a condição em que “evoluíram e se sofisticaram a ponto de exigirem uma profissionalização” (BRASIL, 2014b, p. 10). Por isso, para o Profuncionário, a prática não pode existir por existir, mas sim, deve ser profissional, que leve ao desenvolvimento de competências e conhecimentos necessários ao cargo que o trabalhador ocupe (BRASIL, 2014b), assim como a UNESCO determina.

Ora, temos que ter em mente que as questões que envolvem as vivências e o saber fazer dos trabalhadores em educação é um dos elementos que o Profucionário compreende como constitutivos “para planejar a busca de competências sendo fundamentais para o quarto princípio do Profucionário, que como vimos é a construção de conhecimentos” (BRASIL, 2014a, p. 73).

Lembremos que as concepções em torno do saber fazer advêm dos quatro pilares da educação da UNESCO. Do mesmo modo, a busca por competências e a construção do conhecimento, tanto prático quanto técnico-científico-cultural, são os objetivos que a UNESCO define como sendo do estágio supervisionado (UNESCO, 2005c).

A Unidade 3 faz uma reflexão acerca dos estágios supervisionados nos cursos de formação de educadores, ilustrando a necessidade de tal componente para uma formação profissional exitosa. Não identificamos nenhuma categoria ou concepção diferente da apresentada na Unidade 2, o que nos indicou que era apenas uma continuidade dessa Unidade e um preparo para a Unidade 4, que por sua vez é intitulada *PPS: Exercício de transformação*, uma categoria já trabalhada por nós na análise do Caderno *Orientações Gerais*, a transformação.

Identificamos assim o quinto princípio do PPP do Profucionário no Caderno *Orientações para a Prática Profissional Supervisionada*, o da “formação como autoformação ou transformação de si mesmo” (BRASIL, 2014a, p. 74). A transformação de si mesmo acontece como “um processo de desconstrução e reconstrução de si por meio de atividades teórico-práticas” (BRASIL, 2014a, p. 74), como nas atividades da PPS.

Na PPS, a categoria transformação não se remete mais apenas ao próprio cursista, mas ganha novas intencionalidades, metamorfoseando-se para “um exercício de trans-formação da prática cotidiana dos funcionários cursistas” (BRASIL, 2014b, p. 34) e adquirindo dois sentidos, que embora possam parecer distintos, possuem semelhanças, a saber:

O primeiro, de mudança estrutural de um ser, de uma estrutura material ou social: de larva para borboleta, de criança para adulto, de escravismo para feudalismo, de monarquia para democracia. O segundo, no âmbito da educação de pessoas, quando o processo da formação pessoal inclui uma mudança estrutural, que supera o estado em que se encontra o sujeito da capacitação (BRASIL, 2014b, p. 34-35).

Para o Profucionário, tanto em um quanto no outro sentido, o funcionário da escola “se transforma de trabalhador em educação para profissional da educação” (BRASIL, 2014b, p. 35). Em nossa análise, identificamos que esse é o ponto crucial na formação dos trabalhadores em educação. É só a partir da transformação de si mesmo, impulsionada pelos novos contornos dados pela PPS, que o trabalhador em educação sai da sua condição de mero

fazedor prático para se tornar um profissional da educação, possuindo uma nova consciência de si mesmo, consciência do que o Profuncionário considera como de educador (BRASIL, 2014b).

Inferimos que esta concepção de transformar a si e as práticas cotidianas dos trabalhadores em educação foi também incorporada pelo Profuncionário da UNESCO. Na visão deste organismo internacional, o cursista ao realizar o estágio supervisionado, se tornará um agente ativo do processo, “um pensador da sua prática, da sua realidade de campo de trabalho” (UNESCO, 2005c, p. 10).

O ato de pensar sobre sua prática e sobre suas condições de trabalho faz com que, na visão da UNESCO, o cursista do estágio supervisionado possa “levantar hipóteses em que, numa visão dialética, possa transformar e ser transformado para, garantir melhor qualidade de vida coletiva” (UNESCO, 2005c, p. 10). Com isso, ao pensar e transformar a sua prática, invariavelmente o cursista conseguirá realizar mudanças, sejam elas em um ser, material ou social (BRASIL, 2014b).

Esta transformação pela qual deve passar o trabalhador em educação e suas práticas cotidianas devem acontecer, preferencialmente, na escola de atuação do cursista. Lá deve ser o ambiente central da PPS (BRASIL, 2014b). É sobre isso que a Unidade 5 discorre. Nesta unidade está posta a compreensão “de que é essencial que a maior parte das atividades da PPS seja na escola onde atuam os cursistas” (BRASIL, 2014b, p. 42).

Todavia, o Profuncionário faz questão de expor que o fato da PPS ser realizada no ambiente escolar em que o funcionário cursista trabalha, não significa que ele possa fazer uso das horas trabalhadas em um momento anterior ao curso. Essa restrição é posta no Profuncionário por duas razões: primeiro, as experiências profissionais anteriores estão “fora do controle e de avaliação supervisora; e, mesmo que resgatado em relatório, as possíveis trans-formações oriundas de momentos anteriores não estariam respaldadas por uma comprovação material que pudesse redundar em avaliação do estudante e do curso” (BRASIL, 2014b, p. 42).

E segundo, porque

quando dizemos que a escola de atuação do funcionário é o ambiente central para sua PPS, não estamos excluindo a possibilidade de atividades em outros locais. Visitas e até mesmo envolvimento em ações em outras instituições podem funcionar perfeitamente como “choques” positivos para o (a) funcionário (a) superar costumes ultrapassados ou para assimilar novas técnicas de trabalho de maneira motivada e inteligente (BRASIL, 2014b, p 43).

Na concepção do Profucionário, toda essa precaução para que os cursistas realizem a PPS dentro de seu ambiente de trabalho e considere apenas as horas de trabalho realizadas durante o curso é para que a PPS não venha a falhar em seu objetivo, que é de possibilitar os cursistas “à trans-formação das atitudes, habilidades e valores, ou seja, das competências dos futuros técnicos em educação” (BRASIL, 2014b, p. 43).

A Unidade 6 aborda as questões referentes ao planejamento da Prática Profissional Supervisionada, apresentando de forma esquemática quatro fases de planejamento. Cabe mencionar que esta é a maior Unidade do Caderno *Orientações para a Prática Profissional Supervisionada* e, por possuir um caráter mais técnico, apresentando o passo a passo necessário para que os entes federados e as instituições que ofertem o Profucionário saibam como planejar a PPS, pode induzir o leitor a não perceber as semelhanças ideológicas do planejamento da PPS com as concepções dos organismos internacionais.

De fato, as três primeiras fases do planejamento da PPS são extremamente técnicas, não nos revelando nenhuma similitude com os ditames dos organismos internacionais. A primeira fase de planejamento da PPS é a denominada planejamento inicial (BRASIL, 2014b). Nela, a Coordenação Estadual do Profucionário irá identificar “as demandas explícitas das redes federal, estadual e municipais”, a fim de “ordenar e distribuir a oferta dos cursos, tanto pelos IF’s do território (com seus polos de EaD), quanto pelas instituições estaduais” (BRASIL, 2014b, p. 46).

Feito isso, chega-se à segunda fase do planejamento da PPS, que é o planejamento dos cursos na instituição (BRASIL, 2014b). Nesta fase, o Instituto Federal ou a instituição estadual que oferta os cursos do Profucionário “deverá elaborar seu Plano de Curso para autorização pelo colegiado competente (Conselho Superior do IF e Conselho Estadual de Educação, respectivamente)” (BRASIL, 2014b, p. 46).

De acordo com o Caderno *Orientações para a Prática Profissional Supervisionada*, é no Plano de Curso que a instituição ofertante dos cursos do Profucionário deverá explicar “o formato do desenvolvimento da PPS, tanto o que é de responsabilidade da instituição, quanto o que deve ser solicitado dos estudantes/ funcionários” (BRASIL, 2014b, p. 46). Também deverão constar no Plano de Curso informações como “despesas com deslocamento de tutores que supervisionam a PPS e com os estudantes em atividades externas a seu local de trabalho” (BRASIL, 2014b, p. 46).

A terceira fase do planejamento da PPS é o planejamento das atividades pessoais e grupais da PPS (BRASIL, 2014b). Nesta fase do planejamento da PPS, “cabe ao tutor presencial, em diálogo com o funcionário/estudante ou com um grupo deles, planejar as

atividades que comporão as 300 horas da PPS” (BRASIL, 2014b, p. 46). De acordo com o Profuncionário, este planejamento deve ser sempre realizado levando em consideração a realidade na qual a escola está inserida e o nível de desenvolvimento na qual esteja o curso (BRASIL, 2014b).

Entretanto, a quarta e última fase do planejamento da PPS, que é o planejamento de projetos coletivos (BRASIL, 2014b), apresenta concepções semelhantes às ideias de capital social defendidas pelos organismos internacionais. Na concepção do Profuncionário, o projeto coletivo se caracteriza por ser

uma solução criativa para potencializar e valorizar a PPS como um acontecimento transformador da realidade e das pessoas [...] Num projeto, usando uma alegoria simples, estamos plantando uma árvore que deverá produzir folhas, sombra e frutos; nunca se deve perder tempo “regando um pau seco”, como diziam os antigos. Em linguagem moderna, o projeto incluído numa PPS deve ser produtivo e transformador, não somente um exercício discente, comprovado por relato de horas e horas de atividades (BRASIL, 2014b, p. 47).

A partir deste entendimento, o Profuncionário, por meio da PPS, aborda com os cursistas as diversas concepções de escola, contextualizando-as com diferentes categorias e temas de formação pedagógica, como a educação como prática social, o trabalho como elemento central da organização da sociedade, os princípios e instrumentos de fortalecimento da gestão democrática e demais temáticas de abordagens filosóficas e antropológicas (BRASIL, 2006).

Desse modo, os projetos coletivos são atividades realizadas de maneira individual ou coletiva pelos cursistas do Profuncionário, tendo por objetivo desenvolver ações que culminem em uma melhora na qualidade de vida das pessoas ou da realidade local de um determinado bairro ou município. Por isso, na concepção do Profuncionário, o projeto coletivo deve ser realizado levando em consideração a relação entre o Projeto Político Pedagógico da escola e o Plano Municipal de Educação (PME) (BRASIL, 2014b).

A abordagem dos projetos coletivos apresentados pelo Profuncionário na PPS se assemelha muito à concepção de capital social apresentada pelos organismos internacionais. Segundo Grootaert (2003), intelectual orgânico do Banco Mundial, o capital social é entendido como sendo

à natureza e extensão do envolvimento de um indivíduo em várias redes informais e organizações cívicas formais. Desde a conversa com os vizinhos ou o engajamento em atividades recreativas, até a filiação a organizações ambientais e partidos políticos, o capital social é usado, nesse sentido, como um termo conceitual para

caracterizar as muitas e variadas maneiras pelas quais os membros de uma comunidade interagem (GROOTAERT, 2003, p. 6).

A CEPAL também apresenta em seus documentos a concepção de capital social, entendendo-o como sendo

el contenido de ciertas relaciones y estructuras sociales, es decir, las actitudes de confianza que se dan en combinación con conductas de reciprocidad y cooperación. Ello constituye un capital en el sentido de que proporciona mayores beneficios a quienes establecen este tipo particular de relaciones y que puede ser acumulado (CEPAL, 2002, p. 16).

Estes pressupostos, tanto a definição apresentada pelo Banco Mundial quanto a exposta pela CEPAL, trazem como essência a relação ou interação que determinados indivíduos estabelecem com suas comunidades, com o intuito de cooperarem ou remediar conflitos, contribuindo assim para a elevação do bem-estar social da comunidade na qual o indivíduo está inserido.

Com isso, o Profuncionário apresenta na Unidade 6 do Caderno *Orientações para a Prática Profissional Supervisionada* diversas sugestões de projetos coletivos para serem realizados pelos cursistas na PPS, tanto dentro da comunidade escolar quanto no bojo do bairro ou cidade na qual a escola está inserida. No quadro abaixo, apresentaremos algumas das sugestões apresentadas pelo Profuncionário:

Quadro 7 - Sugestões de projetos coletivos do Profuncionário para a Prática Profissional Supervisionada

PROJETO COLETIVO	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE
Levantamento da demanda por cursos do Profuncionário do Município	Realizar junto aos funcionários que atuam nas escolas, federais, estaduais e municipais, discriminando funções, regimes de trabalho, escolaridade, tempo de serviço, idade etc. Culminar com sessão pública com exposição oral e em painéis dos resultados. Usar questionários e entrevistas, de forma a obter resultados como: total de funcionários pelas várias características, aptos para cursar o ensino profissional subsequente ou concomitante, e número dos que se manifestam por iniciar imediatamente o seu curso.
Oportunidades de esportes para adolescentes, jovens e adultos na cidade	O projeto, planejado pelo tutor e funcionários estudantes em contato com a Secretaria Municipal de Esportes, poderá envolver a organização de campeonatos de futebol, futebol de salão, vôlei, basquete, handebol, natação e outras atividades de atletismo no âmbito da escola ou de dimensão interescolar. Dependendo da duração do Projeto e das horas a ele destinadas, poderá comportar atividades como o recrutamento dos atletas, patrocínio dos jogos, treinamentos das equipes e ser cronogramado para projetos sucessivos, envolvendo mais grupos de estagiários e criando verdadeiros calendários esportivos permanentes nas escolas dos municípios, principalmente de nível médio, cujos jogos poderão ser realizados em ginásios cobertos em períodos noturnos, tornando-se até atração para a presença de familiares e da população em geral.
Deficiências físicas e mentais e suas superações na	Um projeto envolvendo essa população, no trabalho de funcionários, não irá focar as didáticas e metodologias que desenvolvem suas aprendizagens – matéria dos professores – mas o diagnóstico da situação no bairro e no município, as políticas

comunidade	de atenção às demandas, os resultados para as pessoas deficientes e para a vida comum. É um trabalho de pesquisa que interessa a todos os educadores e que pode culminar num evento adequado às conclusões do trabalho. Mais que em outros casos, o projeto deve ser executado em grupo, embora não necessariamente integrado por estudantes que trabalhem na mesma escola.
Pintando a cidade de verde	Semelhante ao de praças e jardins, este projeto se concentra em atividades de arborização, com árvores frutíferas nas residências e árvores e plantas ornamentais em ruas e outros logradouros. Envolve funcionários, estudantes e profissionais da educação de uma ou mais escolas, comportando visitas a hortos florestais e seus viveiros, e, principalmente, o cultivo e distribuição de mudas de flores e de árvores. É fundamental a participação não só de professores da área, como de profissionais da prefeitura encarregados da arborização e do manejo florestal no município. A médio prazo, podem-se armazenar fotos dos espaços urbanos antes e depois do projeto.
Quem ameaça a segurança do bairro?	Uma questão insistentemente agitada na mídia e nas rodas de conversa é a do envolvimento de adolescentes e jovens na criminalidade. Fala-se de homicídios e outros delitos graves cometidos por “menores”, que ficariam impunes e contribuiriam para aumentar a violência. No entanto, poucos atentam a que são os adultos que passam armamentos para os adolescentes e poucos percebem que há uma relação estreita entre o envolvimento deles em delitos e o abandono da escola. Os funcionários que se dedicam à segurança nas escolas, além de serem formados numa concepção pedagógica do problema, podem fazer um projeto de pesquisa focado em dois pontos. Primeiro, a identificação, no entorno da escola, dos adolescentes (até 17 anos) que não estão matriculados ou não frequentam o ensino fundamental ou médio, e dos jovens (18 a 29 anos) que nem estudam nem trabalham. Segundo, um convite direto aos “identificados” para a volta à escola, especialmente à EJA, com currículo adequado à idade e aos seus interesses e necessidades. Em tese, essas duas ações estão previstas no Plano Nacional de Educação e no art. 5º da LDB, por meio do recenseamento anual da clientela escolar. Entretanto, uma iniciativa por dentro de um curso de formação, através de projeto específico, pode ser mais eficaz para encaminhar a solução para um problema que parece insolúvel.

Fonte: Brasil (2014b).

Estes exemplos de projetos coletivos foram por nós escolhidos porque caracterizam bem a concepção de realizar, através da PPS, práticas nas comunidades escolar e local que visem o bem-estar social e a melhoria na qualidade de vida das pessoas, como a promoção de atividades esportivas, o fortalecimento das políticas voltadas para os portadores de necessidades especiais, as preocupações relacionadas com o zelo dos espaços urbanos e com o combate à violência.

Desse modo, o capital social, estabelecido por meio dos projetos sociais da PPS, funcionam como uma espécie de

complemento para os serviços públicos, primeiramente por que a participação em nível comunitário associativo pode ser decisiva para articular os serviços públicos com o indivíduo ou comunidade; a elaboração de indicadores sobre a presença e o grau de capital social comunitário pode servir no diagnóstico sobre a viabilidade econômica de microempresas ou agricultura familiar e, finalmente, pode favorecer a relação entre o indivíduo e a instituição pública desenvolvendo papel fundamental nas negociações e celebração de novos acordos entre o Estado, a empresa privada e sociedade civil (BOGATSCHOV, 2011, p. 5-6).

Por fim, tem-se a Unidade 7, *Supervisão e Avaliação da PPS*. Nesta Unidade, o Caderno *Orientações para a Prática Profissional Supervisionada* retoma algumas concepções e ideias apresentadas pelas unidades anteriores, como a noção da PPS não ser uma meramente uma prática pela prática, mas sim ser “uma prática em competências profissionais e sujeita a um diálogo entre o (a) funcionário (a) estudante e os (as) educadores (as)” (BRASIL, 2014b, p. 78).

Na Unidade 7, nos é apresentada a discussão sobre a supervisão da PPS, que deve incluir uma avaliação (BRASIL, 2014b). Na concepção apresentada neste Caderno, a avaliação não pode ser nem “uma ação repressiva, nem uma atividade inexpressiva” (BRASIL, 2014b, p. 78).

No Profucionário, a supervisão dos cursistas na PPS fica a cargo principalmente dos tutores, mas também tem participação dos coordenadores dos cursos (BRASIL, 2014b). Esta supervisão acontece de maneira contínua e em três momentos distintos:

Antes, planejando a composição das turmas, de forma a reunir os funcionários de poucas escolas em cada uma; levantando a possibilidade de projetos [...] Durante a execução da PPS, acompanhando não somente a produção dos memoriais e o preenchimento das fichas comprobatórias das atividades e respectivas cargas horárias, mas reunindo tutores para avaliação. [...] Após a realização das PPS, será tempo de os coordenadores de curso, de polo, e da instituição fazerem um balanço, avaliar os pontos positivos e negativos, para tomar decisões colegiadas no sentido de aperfeiçoá-las nas ofertas seguintes (BRASIL, 2014b, p. 78-79).

No entendimento do Profucionário, durante a realização da supervisão, que como podemos perceber acontece durante todo o período da PPS, os tutores e coordenadores dos cursos devem dialogar com outros agentes ou instituições educativas que possam contribuir para o aperfeiçoamento da PPS ou de qualquer outro componente dos cursos do Profucionário (BRASIL, 2014b).

Sobre o processo de avaliação da PPS, consta no Caderno *Orientações para a Prática Profissional Supervisionada* que este deve consistir dos mesmos “instrumentos de acompanhamento do desempenho dos estudantes funcionários nas disciplinas” (BRASIL, 2014b, p. 81), como a realização de um memorial, que deve ser compreendido pelos cursistas como um “documento/instrumento para registro das reflexões e da compreensão das vivências e experiências dos estudantes, bem como das suas dúvidas, observações e experimentações realizadas” (BRASIL, 2014a, p. 105).

De acordo com o que está posto no Caderno *Orientações Gerais*, a atividade memorial

permite ao estudante e ao tutor perceberem um conjunto de elementos do processo de formação, com a finalidade de captar visões, reflexões, sonhos, questionamentos,

dúvidas, ideias, críticas e dificuldades, observarem ritmos e avanços e, assim, redirecionarem os trabalhos para que todos aprendam, considerando a história de vida de cada um, bem como seus limites e diferenças (BRASIL, 2014a, p. 106).

Todavia, a avaliação do Profuncionário ainda é composta por mais duas atividades, “o Relatório das atividades da PPS e o Formulário de registro e acompanhamento do cumprimento da carga horária total dessas atividades” (BRASIL, 2014b, p. 81). Estas duas atividades nada mais são do que “documentos/instrumentos que visam à comprovação do cumprimento integral da carga horária da PPS” (BRASIL, 2014a, p. 106).

Para o Profuncionário, o diálogo entre os atores, em especial os tutores e cursistas, tem que constituir a base que conduzirá todo o processo de avaliação na PPS (BRASIL, 2014b). Deste modo,

Nessa concepção de participação e diálogo, trabalha-se com o entendimento de que o estudante tem o direito de reconstruir e recriar a prática, bem como a compreensão dela, no momento em que ela for considerada problemática pelo tutor ou posteriormente. Isso possibilita o adiamento da menção “aprovado”, a menos que o estudante formalize sua desistência do curso, observadas as normas do IF ou do Conselho Estadual (BRASIL, 2014a, p. 107).

Assim sendo, podemos observar que os princípios da categoria transformação, apresentados na análise que realizamos da Unidade 4 do Caderno *Orientações para a Prática Profissional Supervisionada*, se fazem presente novamente. Dessa vez, estão inseridos nos processos de avaliação, uma vez que, para o Profuncionário, através da participação e do diálogo realizado no processo avaliativo, o cursista “tem o direito de reconstruir e recriar a prática” (BRASIL, 2014a, p. 107).

Embora a UNESCO possua uma compreensão semelhante à do Profuncionário no tocante ao estágio supervisionado não ser uma “simples oportunidade de prática profissional” (UNESCO, 2004b, p. 35), mas sim,

uma real e efetiva integração com o mundo do trabalho, possibilitando o desenvolvimento de competências profissionais comuns a todas as atividades realizadas em situações reais, por meio da troca de experiências, do convívio socioprofissional e da interação com o setor produtivo (UNESCO, 2004b, p. 35).

Porém, não apresenta em seu rol de Instrumentos de acompanhamento, controle, orientação e avaliação do estágio, o uso da atividade memorial. Entretanto, o documento *Manual do Estágio* (2004c) orienta que durante a realização do estágio supervisionado, compete ao cursista “apresentar o relatório inicial, os relatórios parciais e o relatório final das atividades de estágio, os quais deverão ser entregues conforme determinação da coordenação do curso e do professor de estágio” (UNESCO, 2004c, p. 18).

De todo modo, o fato de possuírem atividades semelhantes não é motivo para inferirmos uma orientação dos organismos internacionais neste tocante, uma vez que o princípio, ou essência, da concepção do cursista como sujeito ativo no processo avaliativo, podendo inclusive participar da construção dos processos avaliativos, não existe nestes documentos da UNESCO.

Desse modo, a partir da análise do Caderno *Orientações para a Prática Profissional Supervisionada*, compreendemos que a UNESCO se configura como a principal influenciadora deste Caderno, visto que o Profucionário incorpora concepções e ideias deste organismo.

Vale mencionar que não encontramos em nossas pesquisas nenhum outro organismo internacional que tenha produzido documentos que estabelecessem as normativas e diretrizes para o estágio supervisionado das políticas de formação profissional no Brasil, de modo que concepções, como o estágio supervisionado sendo mais do que uma prática profissional e o estágio supervisionado contribuindo para a transformação de si e das práticas profissionais, que aparecem ao longo do Caderno *Orientações para a Prática Profissional Supervisionada*, foram relacionadas com os princípios e concepções apresentados pela UNESCO e pelo Projeto Político Pedagógico do Profucionário.

Entretanto, imaginamos ter conseguido estabelecer as aproximações ideológicas e conceituais entre outros organismos internacionais (CEPAL e o Banco Mundial) e o PPP do Profucionário por meio do caderno *Orientações para a Prática Profissional Supervisionada*, através da concepção envolta da categoria capital social, tão importante no desenvolvimento do PPS do Programa.

Destarte, nesta terceira seção, procuramos problematizar, por meio da análise de conteúdo dos cadernos do Núcleo de Formação Pedagógica do Profucionário, as relações, similitudes, orientações e influências conceituais e ideológicas dos organismos internacionais nos princípios, concepções e pressupostos metodológicos do PPP do Profucionário, o que contribui para que os cursos do Programa passem a desenvolver nos trabalhadores em educação diversas habilidades, conhecimentos e competências profissionais que favorecem para torna-los mais dinâmicos, polivalentes e multifuncionais dentro do bojo escolar, intensificando assim algumas das características laborais do trabalhador precarizado e explorado da lógica do capital.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando a liberdade de nos apropriarmos de um importante princípio da pesquisa acadêmica, que é o da construção de conhecimentos, temos o pleno entendimento de que tudo o que foi até então exposto e analisado, assim como nossas considerações finais, estão longe de serem definitivas, ou tidas como um dogma. Pelo contrário. Simplesmente, os resultados no qual chegamos ao final desse trabalho é um fragmento, parte de uma visão do todo que precisa ser sempre construída e reconstruída para uma compreensão mais ampla e profunda do Profucionário.

Parece-nos que, ao chegarmos no final desta dissertação, os princípios que tão diligentemente buscamos analisar e relacionar com as orientações dos organismos internacionais ganham vida em nós, pesquisadores, uma vez que à medida que vamos analisando a teoria, não conseguimos desassociar com a prática realizada no chão da escola da qual fazemos parte. Na proporção que vamos lendo o denso arcabouço teórico, percebemos o quão inacabado e em processo de construção que ainda estamos. Por fim, a sensação é que o processo de construção deste trabalho gerou uma transformação de mim mesmo.

A presente pesquisa objetivou analisar as concepções, princípios e procedimentos metodológicos do projeto político pedagógico do Programa Profucionário contidos em seus três cadernos do Núcleo de Formação Pedagógica, o Caderno *Orientações Gerais* (2014a); o Caderno *Fundamentos e Práticas na EaD* (2012) e no Caderno *Orientações para a Prática Profissional Supervisionada* (2014b) (ambos comuns aos quatro cursos técnicos ofertados pelo Profucionário), a fim de identificarmos as relações e influências conceituais e ideológicas dos organismos internacionais.

Escolhemos os três cadernos do Núcleo de Formação Pedagógica por entendermos que eles revelam o PPP do Profucionário em suas bases políticas, filosóficas e epistemológicas, caracterizando assim o projeto educativo de formação dos trabalhadores em educação das escolas de educação básica públicas brasileiras, ou seja, são os cadernos mais importantes para quem deseja compreender a estrutura e os pressupostos teóricos e metodológicos do Profucionário.

A fim de analisarmos nosso objetivo principal, tivemos que discorrer sobre as principais características, finalidades, bases legais e objetivos do Profucionário, assim como apresentarmos o percurso histórico em que ele estava inserido. O Profucionário é fruto tanto de um movimento dos trabalhadores em educação, na qual exigia valorização e formação

profissional quanto de uma política nacional de formação profissional orientada pelos organismos internacionais durante a década de 1990.

Estas políticas são resultados de encontros internacionais, nos quais saíram orientações para os países latino-americanos reestruturarem os seus sistemas educacionais, lançando as bases teóricas para que o Brasil incluísse os trabalhadores em educação nas metas e estratégias sobre valorização e formação profissional no Plano Nacional de Educação.

Procuramos também apontar a relação existente entre a crise do capital do início da década de 1970, a sua ofensiva ideológica, com o crescente fortalecimento dos organismos internacionais. Dessa relação, os organismos internacionais se fortalecem, disseminando suas concepções, valores e ideologias por meio de seus ideólogos, ou seja, seus intelectuais orgânicos, indutores de políticas educacionais nos países latino-americanos.

Destas políticas, ganham destaque as políticas de valorização e formação profissional. Por isso, em nossa dissertação, procuramos compreender as bases fundantes da implementação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, da qual o Profucionário configura como a sua principal expressão.

Entretanto, somente no capítulo 3 de nosso estudo que analisamos os cadernos do Núcleo de Formação Pedagógica do Profucionário de maneira mais diligente, apresentando nossas inferências com o intuito de validar ou não nossa hipótese inicial. A partir da análise destes cadernos, chegamos aos seguintes resultados: o Caderno *Orientações Gerais* teve seus princípios, concepções e métodos influenciados pelos organismos internacionais, em especial a UNESCO, que dentre os organismos internacionais, foi a que mais estabeleceu diretrizes, orientações e concepções incorporadas pelo Profucionário.

Neste caderno, a UNESCO influencia a concepção do Profucionário no tocante ao primeiro princípio, o da indissociabilidade entre a teoria e a prática, na qual, segundo este organismo internacional, contribui para que o aprender fazendo se torne o “modo mais efetivo de construção de valores em educação profissional e tecnológica” (UNESCO, 2015, p. 154).

Também contribui, junto com a BDAL, no desenvolvimento da concepção de educação ao longo da vida, ou educação permanente do Profucionário, na qual, na concepção destes organismos internacionais, as políticas de formação profissional devem possuir a concepção da educação ao longo da vida a fim de superar os dualismos, contribuindo, desse modo, na incorporação das características do segundo e o terceiro princípio pelo Profucionário, o da co-construção, da co-laboração e da co-operação” (BRASIL, 2014, p. 72) e o do “humano como ser histórico, inacabado, em construção” (BRASIL, 2014a, p. 73), respectivamente.

Para Gadotti (2016), a concepção de educação permanente, ou educação ao longo da vida, deixa de possuir a visão humanista da qual foi a sua principal característica e passa a ter “uma visão instrumental, mercantilista” (GADOTTI, 2016, p. 04). No Profucionário, a concepção de educação permanente tende a considerar as diversas particularidades da vida e do saber fazer dos cursistas, incluindo as relacionadas com os aspectos de construção contínuo, que “precisam ser desconstruídos e reconstruídos para que uma nova identidade profissional possa ser criada” (BRASIL, 2014a, p. 73), atendendo assim aos ditames do capital, que exige a construção de um perfil profissional dinâmico, polivalente, colaborativo e adaptável ao mundo do trabalho.

Identificamos que é a partir destes princípios do Profucionário que acontece o processo de desconstrução e reconstrução do perfil profissional dos trabalhadores em educação, tornando-os, segundo o Programa, cientes de si próprios, de sua nova identidade profissional, permitindo-lhes o desempenho de seu amplo papel profissional dentro do bojo escolar e da sociedade (BRASIL, 2014a).

Este amplo papel profissional é justamente as novas atribuições laborais que agora, os recém habilitados trabalhadores em educação, munidos de novas competências profissionais, passarão a exercer dentro da escola. Esta concepção, que foi incorporada pelo Profucionário dos organismos internacionais, serve como base também para o quarto e o quinto princípio, respectivamente, o princípio “da construção de conhecimentos” (BRASIL, 2014a, p. 73) e o princípio da “formação como autoformação ou transformação de si mesmo” (BRASIL, 2014a, p. 74).

Identificamos também no Caderno *Orientações Gerais* aspectos conceituais e teóricos incorporados da OIT pelo Profucionário, como a conceituação da categoria competência profissional, que é uma categoria chave no Profucionário e entendida pelo Programa como sendo “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimento e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 2014a, p. 46) e pela OIT como “a capacidade de articular e mobilizar [...] conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas, necessários para o desempenho de uma determinada função ou atividade, de maneira eficiente, eficaz e criativa, conforme a natureza do trabalho (OIT, 2002a, p. 22).

Também chegamos ao resultado que o Profucionário incorporou da OIT a concepção de transversalidade temática, presente no sexto princípio do Programa. Na concepção da OIT, a transversalidade temática é a responsável por permitir “a transferibilidade de um perfil profissional a outro ou de um conjunto de módulos curriculares a outros” (OIT, 2002a, p. 23),

desenvolvendo “as competências básicas e genéricas para garantir a transversalidade e a abertura para um leque maior de alternativas no mercado de trabalho” (OIT, 2002b, p. 13).

Com isso, o princípio da transversalidade temática, incorporada pelo Profuncionário da OIT, assume um caráter mercadológico, que, através de uma formação aligeirada, simplista e tecnicista a partir do modelo de competências profissionais, potencializa o desenvolvimento de um perfil profissional alinhado às novas demandas laborais, sendo mais dinâmicos, multifuncionais e polivalentes, o que torna, na concepção do Profuncionário, os trabalhadores em educação aptos, dentre outras coisas, a participarem mais efetivamente dos processos de tomadas de decisão dentro da escola, resolvendo conflitos e trabalhando bem em equipe (BRASIL, 2014a).

A partir da análise de conteúdo realizada no Caderno *Fundamentos e Práticas na EaD*, chegamos ao resultado de que a UNESCO, a CEPAL, o Banco Mundial, a BDAL e a OEI se configuram como os organismos internacionais que mais influenciaram, a partir de suas concepções e princípios, os pressupostos teóricos metodológicos presentes neste caderno.

Todavia, mais uma vez a UNESCO aparece como sendo a principal orientadora e influenciadora dos princípios e concepções do Profuncionário, mormente, no tocante à concepção sobre a importância de se utilizar as tecnologias nos ambientes educacionais, em especial, nos cursos em EaD, como os do Profuncionário. Por este pressuposto incorporado dos organismos internacionais, o Profuncionário acredita que os cursistas habilitados em seus cursos poderão adquirir as competências necessárias para contribuir não somente na educação, mas também em diversos outros setores da sociedade (BRASIL, 2012).

Também identificamos neste caderno a presença do quinto princípio do Profuncionário, que é o da formação como autoformação ou transformação de si mesmo (BRASIL, 2012). Este princípio adquire neste caderno a concepção de que por meio da relação entre o homem e a tecnologia, ele passa por um processo de transformação de si mesmo, adquirindo novos conhecimentos, habilidades e competências profissionais, ao mesmo tempo em que passa a modificá-la (BRASIL, 2012).

Vale mencionar que o quinto princípio foi incorporado pelo Profuncionário a partir das concepções do *saber fazer, aprender a aprender e aprender a fazer* da UNESCO, no qual acredita neste caderno, que a partir do momento em que o homem interage com a tecnologia, passando a transformá-la e a se transformar (BRASIL, 2012), ele começa a realizar o processo de aprender a fazer coisas novas, aprender a aprender novas soluções para os problemas e passa a saber fazer coisas diferentes.

Esta concepção presente no quinto princípio do Profucionário se relaciona com as concepções presentes no segundo e terceiro princípio do PPP do Profucionário (o princípio da co-construção, da co-laboração e da co-operação e o princípio do ser humano como ser histórico, inacabado, em construção), que como mencionado na análise do Caderno *Orientações Gerais*, possuem relação direta com as orientações e concepções dos organismos internacionais (UNESCO e BDAL) sobre a concepção da educação ao longo da vida, visto que o indivíduo está, segundo esta concepção, em constante processo de aprendizagem, pois ele é inacabado.

As categorias Sociedade da Informação, Tecnologia da Esperança, Educação Aberta e Aprendizagem Aberta são, de igual modo, importantes para a compreensão do Caderno *Fundamentos e Práticas na EaD* e que tiveram sua fundamentação incorporada pelas concepções da UNESCO e demais organismos internacionais, como a CEPAL, BDAL e OEI.

Por fim, identificamos que no Caderno *Orientações para a Prática Profissional Supervisionada*, o Profucionário incorpora os princípios e concepções de seu PPP com as orientações e ditames da UNESCO, em especial com o conjunto de documentos lançados por este organismo internacional que fazem parte das Diretrizes Pedagógicas para a Educação Profissional.

As concepções em torno do estágio supervisionado ser mais do que uma prática profissional e que contribui para que o cursista faça parte de um processo de transformação de si mesmo através de suas práticas profissionais foram incorporadas dos princípios e concepções apresentados pela UNESCO e pelo Projeto Político Pedagógico do Profucionário.

Neste caderno, o Profucionário também incorpora dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial e da CEPAL, a concepção em torno da categoria capital social, que no Programa aparece como projeto social, na qual visa recrudescer os acordos estabelecidos entre os governos, empresas privadas e sociedade civil, uma vez que as atividades desenvolvidas nas comunidades pelos cursistas na PPS contribuem para a celebração de novos tipos de contratos e acordos entre estes agentes, complementando assim os serviços que seriam obrigação do poder públicos.

Em nosso levantamento bibliográfico e documental, pudemos constatar que nenhum outro organismo internacional possui alguma publicação que oriente os países, estados e municípios no tocante às práticas de estágio supervisionado. Com exceção da UNESCO, nenhum outro organismo internacional se quer faz menção ao estágio supervisionado e sua relação com as políticas de formação continuada. Todavia, não podemos considerar a

UNESCO como a principal influenciadora deste Caderno, visto que as concepções ideológicas em torno dos projetos sociais da PPS são de extrema importância para a CEPAL e o Banco Mundial.

Desse modo, a partir dos resultados alcançados, podemos responder as questões problematizadoras apresentadas no início de nossa pesquisa, chegando às seguintes conclusões: os princípios, concepções e pressupostos metodológicos contidos no PPP do Profucionário, possuem aspectos conceituais e ideológicos influenciados e determinados pelos organismos internacionais.

Estes aspectos conceituais e ideológicos dos organismos internacionais que foram incorporados pelo Profucionário em seu PPP apelam e simulam a construção de um “novo” perfil profissional dos trabalhadores em educação, contribuindo para o desenvolvimento de competências profissionais que potencializam as características de um profissional polivalente, dinâmico, colaborador e participativo nos processos de tomadas de decisão na escola.

A partir destas características desenvolvidas nos trabalhadores em educação por meio dos cursos do Profucionário, baseado em um modelo formativo que visa o desenvolvimento de novas competências profissionais, há, teoricamente, o apaziguamento dos conflitos sociais dentro do bojo escolar, estabelecendo um consenso acerca de um tipo específico de profissional não docente na escola, com uma pseudo capacidade técnica e pedagógica, adaptável ao processo de exploração do capital, por meio de uma ação consentida que envolve os próprios sujeitos, os governos e as instituições representativas de classe.

Concluimos também que o Profucionário incorporou dos organismos internacionais diversas concepções ideológicas e princípios norteadores, ganhando mais destaque no PPP do Programa a concepção de competência profissional; a noção da indissociabilidade entre teoria e prática; o entendimento da transformação de si mesmo por meio do saber fazer, aprender a aprender e aprender a fazer; a concepção de educação permanente ou ao longo da vida e as concepções de educação aberta, estágio supervisionado e capital social. Estas concepções ideológicas foram as mais incorporadas pelo Profucionário, culminando no modo como os cursos se estruturam e estão organizados.

No tocante às similaridades entre as concepções e os discursos dos organismos internacionais e os pressupostos do Profucionário, identificamos que a conceituação e a concepção por trás das categorias competência profissional; educação permanente; projetos sociais, estágio supervisionado e sociedade da informação são bastante similares, chegando,

em alguns casos, a serem praticamente idênticas, o que evidencia a incorporação das concepções ideológicas e conceituais dos organismos internacionais pelo Profuncionário.

Outra conclusão da qual chegamos a partir de nossas análises nos cadernos do Núcleo de Formação Pedagógica do Profuncionário é que a UNESCO, a OIT, a BDAL, a CEPAL, a OEI e o Banco Mundial são os organismos internacionais que mais influenciaram os princípios, concepções e estratégias metodológicas do Profuncionário. Entretanto, a UNESCO se configura, conforme os dados e informações apresentadas ao longo de nosso trabalho, como o organismo internacional que mais teve concepções incorporadas nas diretrizes do programa Profuncionário.

As concepções que permeiam a noção da Prática Profissional Supervisionada, ou estágio supervisionado; a concepção de educação ao longo da vida; a compreensão das tecnologias da informação e comunicação, assim como, da Sociedade da Informação; os princípios que permeiam a compreensão da indissociabilidade entre teoria e prática; o ser humano como inacabado, em constante construção; a autoformação, dentre outros, foram incorporados da UNESCO pelo Profuncionário.

Destarte, ratificamos, com base no que foi exposto ao longo de nossa pesquisa, a conclusão de que os princípios concepções e métodos contidos no PPP do Profuncionário possuem aspectos conceituais e ideológicos influenciados e determinados não apenas pelas experiências de formação profissional para os trabalhadores em educação que o antecederam, mas também pelos organismos internacionais, contribuindo assim para a construção de uma nova identidade profissional na qual os trabalhadores em educação, na condição de profissionais da educação, devem assumir diversas novas atribuições dentro dos espaços educacionais, tornando-se polivalentes, colaboradores e mais participativos nos processos de tomadas de decisão na escola, como o Conselho Escolar.

Dito isto, acreditamos que nosso trabalho, mesmo com tantas imperfeições e lacunas, conseguiu alcançar os objetivos que foram propostos e responder as questões problematizadoras, dando-nos a compreensão de que a proposta inicial de que os princípios, concepções e métodos contidos no Projeto Político Pedagógico do Profuncionário foram incorporados e influenciados dos organismos internacionais.

REFERÊNCIAS

ABED. **Censo EAD.BR**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015. [organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância; [traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: InterSaberes, 2016.

AGUIAR, Angela et al. **Condições de Trabalho e Saúde do Profissional da Educação** – Caderno Temático 8 / Márcia Angela da S. Aguiar, João Ferreira de Oliveira, Luiz Fernandes Dourado, Janete Maria Lins de Azevedo, Nelson Cardoso Amaral – Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Verbos intransitivos para uma política pública: formar, valorizar, profissionalizar. **Revista Retratos da Escola**, V. 02, nº 2/3, jan./dez. Brasília: CNTE, 2007.

ALVES, Alda Judith. A revisão bibliográfica em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cad. Pesq. São Paulo**, nº 81, p. 53-60, maio de 1992.

ANDRADE, Guelda; SANTOS, Jocilene. Projeto Arara Azul: pioneiro na construção da identidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 451-462, jul./dez. 2009.

ANGST, Francisco. **A escola e seus atores**: os funcionários de escola. VIII Simpósio Iberoamericano de Cooperação para o Desenvolvimento e a Integração Regional. Universidade Federal da Fronteira Sul – IFFS. Cerro Largo / Rio Grande do Sul, 2017.

ANTUNES, Ricardo. O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. In: **A crise da sociedade do trabalho**: fim da centralidade ou desconstrução do trabalho? São Paulo: Boitempo, 2009. Disponível em <<http://recantodasletras.uol.com.br>>. Acesso realizado em 13 de março de 2018.

_____. **Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo, Boitempo / Coleção Mundo do Trabalho, 7ª reimpressão, 2005.

_____. **Século XXI**: nova era da precarização estrutural do trabalho? Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho - São Paulo, 28 e 29 de novembro de 2008.

ASSIS, Lúcia Maria de. **Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade**. Brasil – CNE/UNESCO. Goiás: Goiânia, 2015.

BANCO MUNDIAL. **A adoção de novas tecnologias é fundamental para os empregos do amanhã na América Latina e Caribe**. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2018/04/10/embracing-technology-is-key-for-the-jobs-of-tomorrow-in-latin-america-and-the-caribbean>>. Acessado em: 20 de abr. de 2018a.

_____. **Aprendizagem para todos**: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial Resumo Executivo. Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento / Banco Mundial - Washington DC; 2011.

_____. **Educación técnica y formación profesional.** Documento de Política del Banco Mundial. Washington DC; 1992.

_____. **Los empleos del mañana:** Tecnología, productividad y prosperidad en América Latina y el Caribe. Cuadernillo del Banco Mundial, Washington, DC. 2018b.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Roberto Leme. **A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva /** Roberto Leme Batista. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

BDAL. **Educación técnica y formación profesional en América Latina:** El reto de la productividad. Serie Políticas Públicas y Transformación Productiva: Editora CAF, 2014.

_____. **Más habilidades para el trabajo y la vida:** los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral. Reporte de Economía y Desarrollo - Universidad del Pacífico: Lunes 20 de septiembre de 2016.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância.** 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

BESSA, Dante. Profuncionário: curso de formação para funcionários da educação. In: Funcionário de escola: identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, v. 3, n. 5, p. 485 - 497, jul./dez. 2009.

BEZERRA, Ciro. **Conhecimento, riqueza e política:** um estudo sob a ótica da teoria social de Marx e da filosofia da práxis de Gramsci. Edufal: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2009.

_____. **Professores Desacorrentados da Cé(lu)la de Aula.** Maceió: Grupo de Pesquisa Sociologia do Trabalho Pedagógico, Currículo e Formação Humana e Grupo de Pesquisa Milton Santos, Mimeografado, 2015.

BITTENCOURT, Ibsen; MERCADO, Luís Paulo. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 465-504, abr./jun. 2014.

BOGATSCHOV, Darlene Novacov. A influência da teoria do capital social nas políticas brasileiras para educação do e no campo. **Anais do 5º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais.** UNIOESTE: Cascavel, 2011.

BOSCHETTI, Luís Paulo Zanolla. **A pedagogia das competências:** estudo de caso em um curso de tecnologia da UTFPR. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014.

BRASIL. **Acordo Marco de Cooperação com a OCDE.** Ministério das Relações Exteriores, 2015. Disponível em: < <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/notas-a-imprensa/8697-acordo-marco-de-cooperacao-com-a-ocde>>. Acessado em: 20 de Ago. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 246/2016, Diretrizes**

Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Funcionários da Educação Básica. Brasília, CNE, 2016a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/SEB nº 16/2005, estabelece a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a área profissional de Serviços de Apoio Escolar.** Brasília, CNE, 2005c.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02/2009 que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.** Brasília, Seção 1, p. 41 e 42, DOU de 29/05/2009a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 05/2005 que fixa as diretrizes nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da educação básica pública.** Diário Oficial da União, Seção 1, p. 15, Brasília, 4 de agosto de 2010a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 05/2016 que institui como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar.** Brasília, nº 236, Seção 1, pág. 24, DOU de 09/12/2005b.

_____. **Decreto Lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Brasília, 183º da Independência e 116º da República, 23 de junho de 2004b.

_____. **Decreto Lei nº 5.522, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 184º da Independência e 117º da República, 19 de dezembro de 2005d.

_____. **Decreto Lei nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010 - Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profuncionário, e dá outras providências.** Brasília; 189º da Independência e 122º da República, 30 de dezembro de 2010c.

_____. **Decreto Lei nº 70.066, de 26 de janeiro de 1972. Dispõe sobre o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL) e dá outras providências.** Brasília; 151º da Independência e 84º da República; 26 de janeiro de 1972.

_____. **Decreto Lei nº 8.752, de 09 de maio de 2016.** Brasília, 195º da Independência e 128º da República, 9 de maio de 2016c.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010b.

_____. **Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.** Diário Oficial da União, Brasília, 07 ago. 2009b.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação.** Diário Oficial da União, Brasília, 25 de jun. de 2014c.

_____. **Manual de Gestão da Rede e-Tec Brasil e do Profuncionário.** Versão Preliminar 1. 2 de Abril de 2016. Brasília, DF, 2016b.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Valorização dos Trabalhadores da Educação.** Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2005a.

_____. Ministério da Educação. **Saiba mais – Profuncionário.** 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12364:profuncionario-saiba-mais&catid=306:profuncionario>. Acesso em: 10 de ago de 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Gestão da educação escolar** / Luiz Fernandes Dourado. – Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Gerais / elaboração: SEB/MEC e CEAD/FE/UnB.** – Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2005. 2ª ed. revista e atualizada, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Fundamentos e Práticas na EaD** / Artemilson Alves de Lima, -- edição revisada e atualizada. – Cuiabá; Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Relatório de Gestão Consolidado – Exercício 2016.** Brasília: Distrito Federal, março de 2017.

_____. Ministério das Relações Exteriores. Agência Brasileira de Cooperação. **Formulação de Projetos de Cooperação Técnica Internacional (PCT): Manual de Orientação** / Ministério das Relações Exteriores, Agência Brasileira de Cooperação. - 2ª ed. Brasília: Agência Brasileira de Cooperação, 2004a.

_____. **Orientações Gerais** / Maria Abádia da Silva, Bernardo Kipnis, Dante Diniz Bessa, João Antonio Cabral de Monlevade, Francisco das Chagas Firmino do Nascimento. – 4. ed. atualizada e revisada – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil, 2014a.

_____. **Orientações para a Prática Profissional Supervisionada** / João Antonio Cabral de Monlevade, revisada – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil, 2014b.

_____. **Portaria nº 25, de 31 de maio de 2007. Institui o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - PROFUNCIONÁRIO, e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial da União; Seção 1, nº 105; 2007a.

_____. **Portaria nº 539, de 31 de maio de 2007. Institui o Conselho Político do Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de**

Ensino Público - PROFUNCIÓNÁRIO, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União; Seção 1, nº 105; 2007b.

_____. **Proformação: avaliação externa.** Pesquisadoras responsáveis Vera Maria N. S. Placco, Marli E. D. A. André, Bernadete A. Gatti. – Brasília: MEC/SEED - Secretaria de Educação a Distância, 2003.

_____. **Rede e-Tec Brasil: apresentação.** 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12326:e-Tec-apresentacao&catid=293:escola-tecnica-aberta-do-brasil-e-Tec&Itemid=665>. Acesso em: 01 de fev de 2018.

CÊA, Georgia; PAZ, Sandra Regina. **Quadro categorial:** referências para o levantamento e a análise de dados. Universidade Federal de Alagoas: UFAL; 2012.

CÊA, Georgia; SILVA, Camila; SOUZA, José. **Marcas e limites da educação profissional no Brasil: compromisso nacional Todos pela Educação e Programa Brasil Profissionalizado.** História e política da educação: teoria e práticas / Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante, Inalda Maria dos Santos, organizadoras. – Maceió: EDUFAL, 2015.

CEPAL. **Ciencia, tecnologia y innovación em la economía digital:** la situación de América Latina y del Caribe. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Segunda Reunión de la Conferencia de Ciencia, Innovación y Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de la CEPAL. San José; 2016.

_____. **Datos, algoritmos y políticas:** la redefinición del mundo digital. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago, 2018.

_____. **Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información:** una perspectiva latino-americana. Serie Informes y Estudios Especiales , nº 12, Secretaría Ejecutiva. Santiago de Chile, enero de 2003.

_____. **El capital campesino em la gestión del desarrollo rural:** díada, equipos, puentes y escaleras. John Durston (org.). Santiago del Chile, nov. 2002.

_____. **Entre mitos y realidades:** TIC, políticas públicas y desarrollo productivo em América Latina. Programa Alianza para la Sociedad de la Información 2, cofinanciado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Unión Europea, y ejecutado por la División de Desarrollo Productivo y Empresarial de la CEPAL, 2013.

_____. **La incorporación de tecnologías digitales em educación:** modelos de identificación de buenas prácticas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Chile: Santiago; 2010.

_____. **Las tecnologías de la información y las comunicaciones em la formación inicial docente de América Latina.** Serie Políticas Sociales, nº 172, CEPAL: División de Desarrollo Social. Chile: Santiago, 2011.

_____. **Mercado de trabajo y formación de recursos humanos em tecnología de la información en Brasil: ¿Encuentro o desencuentro?** Serie Desarrollo Productivo, nº 117; Red de Reestructuración y Competitividad División de Desarrollo Productivo y Empresarial; Santiago del Chile; 2001.

_____. **Nuevas instituciones para la innovación: prácticas y experiencias em América Latina.** Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL); 2014.

_____. **Panorama de la educación técnica profesional em América Latina y el Caribe.** Série Políticas Sociales - CEPAL / Gobierno de Noruega. 2017.

CGI.br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras [livro eletrônico]: TIC educação 2016 = Survey on the use of information and communication technologies in brazilian schools : ICT in education 2016 / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. -- São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017.**

CGU. Controladoria Geral da União. **Prestação de contas da Presidência da República – Exercício 2010.** Secretaria Federal de Controle Interno: Brasília, 2010.

_____. Controladoria Geral da União. **Prestação de contas da Presidência da República – Exercício 2012.** Secretaria Federal de Controle Interno: Brasília, 2012.

CHAQUIME, Luciane. **A prática pedagógica na educação a distância transformando a docência: uma análise sobre saberes e desenvolvimento profissional de tutores virtuais.** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014.

CNTE. **Caderno de resoluções.** 32º Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE. Brasília; 2014a.

_____. **Dossiê Estado, políticas e educação: o novo PNE.** Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – Brasília, v. 4, n. 6, jan./jun. 2010.

_____. **Funcionários da educação: conquistas e desafios da formação e da valorização profissional.** Brasília, setembro de 2016a.

_____. **Funcionários de escola: trajetória e desafios da profissionalização.** Políticas e Gestão da Educação Básica: concepções e proposições da CNTE. – 2ª ed. revista e ampliada – Brasília: Escola de Formação, 2013.

_____. **No Brasil, funcionário de escola também é educador.** Brasília, 2016b.

_____. **Políticas educacionais em debate.** Cadernos de Educação / Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). – Brasília, Ano XVIII, n.26, jan./jun. 2014b.

_____. **Recentes conquistas dos funcionários da educação (Gestão 2008/2011) / Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.** – Brasília: CNTE, 2011.

COSTA, Gilmaísa Macedo. Lukács e a ideologia como categoria ontológica da vida social. **Revista Urutágua**, nº 09, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil, 2006.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educ. Soc., Campinas**, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago de 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

DOURADO, Luiz Fernandes; MORAES, Karine Nunes de. Funcionários de escola: indicadores e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 413-436, jul./dez. 2009.

DUARTE, N. **Vigotski e o ‘aprender a aprender’**: crítica às apropriações neoliberais e pósmodernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUCCI, Maria Angélica. **Formación profesional**: vía de apertura. Montevideu, CINTERFOR, 1983.

_____. **Proceso de la formacion profesional em el desarrollo de America Latica**: um esquema interpretativo. Oficina Internacional del Trabajo (CINTERFOR): Montevideu, 1979.

DURIGUETTI, Maria Lúcia. **A questão dos intelectuais em Gramsci**. Revista Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 118, p. 265-293, abr./jun. 2014.

EVANGELISTA, Olinda. **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. Ed. – Araraquara, SP: Junqueira&Martins, 2014.

FERREIRA, Roberto; FACCI, Nilton. **A importância da implantação de um plano de cargos e salários em uma gestão pública municipal**. Universidade Estadual de Maringá, 2016.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará - UEC, 2002. Apostila.

FONTANINI, Afife; SARDINHA, Ballan. Agente educacionais: desenvolvimento profissional e atuação na educação integral. Congresso Nacional de Educação; **Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE / IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD UNESCO: formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar**/ organizado por Dilmeire Sant’ Anna Ramos Vosgerau, Romilda Teodora Ens e Marilda Aparecida Behrens – Curitiba: Champagnat, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**. Instituto Paulo Freire: São Paulo; 2016.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade** / José Camilo dos Santos Filho, Silvio Sánchez Gamboa (org.). – 8 ed. – São Paulo, Cortez, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazio de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011.

GELATTI, Lilian Schwab. **Estudo analítico da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância**. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação – UNESCO, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

GOMIDE, Denise. **O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais**. XI Jornada de Estudos e Pesquisas do HISTEDBR, Cascavel – Paraná, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 5a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

GROOTAERT, Christiaan. **Questionário Integrado para Medir Capital Social (QI-MCS) (Integrated Questionnaire for the Measurement of Social Capital) (SC-IQ)**. Banco Mundial – Grupo Temático Sobre Capital Social; 2003.

GUIMARÃES, Claudivan. A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). **Revista Fundamentos**, V.2, n.1, 2015.

HERZ, Mônica. **Organizações Internacionais: história e práticas** / Mônica Herz, Andrea Ribeiro Hoffman. — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. — 10a reimpressão.

HUFF, Darrel. **Como mentir com estatística**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.

István Mészáros no Roda Viva [12.02.2002]. **Programa Roda Viva – TV CULTURA**. 12 de fev. de 2002. Entrevista concedida a Heródoto Barbeiro. Disponível em: <https://youtu.be/6Lh5ZSN01Hc>

JARDIM, Ana Cláudia Gonçalves de Sá. **Análise dos motivos que levaram à evasão discente dos cursos Profucionário do Polo sede de Teófilo Otoni/MG, da rede E-Tec, do IFNMG**. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Instituições Educacionais, 2015.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KORITIAKE, Luiz Antonio. **Atuação dos organismos internacionais na educação**. VI Congresso do Fórum Português de Administração Educacional – Niterói: Rio de Janeiro: ANPAE, 2010.

LOPES, Claudia Simone Carneiro. **A identidade profissional pela tessitura do discurso de funcionários (as) da escola pública estadual no Programa Profucionário**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação Mestrado Interdisciplinar Cultura e Sociedade, 2014.

LOPES, Eliane; FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia. **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed.; 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LOWI, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen**. Tr. Juarez Guimarães e Suzanne Felício. São Paulo: Buscavida, 1987.

_____. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 7. Ed. – São Paulo, 1991.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Karl Marx e Friedrich Engels; tradução de Álvaro Pina. – 1ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Manifesto do partido comunista**. Karl Marx e Friedrich Engels; tradução de Sérgio Tellaroli; posfácio de Marshall Berman; revisão técnica Ricardo Musse. – 1ª ed. – São Paulo: Penguin Classics / Companhia das Letras, 2012.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção de capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATO GROSSO. **Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso**. Diário Oficial do Estado, Cuiabá, 1º out. 1998.

MEC. **A participação de crianças e adolescentes e os Planos de Educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado**. István Mészáros; tradução Maria Izabel Lagoa. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2015.

_____. **O poder da ideologia** / István Mészáros; tradução Paulo Cezar Castanheira. – São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. István Mészáros; tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.

MONLEVADE, João. **Identidade, carreira e jornada dos profissionais da educação**. Cadernos de Educação, Brasília, nº. 26, p. 79-97, jan./jun. 2014.

OCDE. **Fomentando o crescimento inclusivo da produtividade na América Latina**. Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico: Série Melhores Políticas; 2014.

OEI/UNESCO. **Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultos: rumo a construção de sentidos comuns na diversidade** / Organização de Estados Ibero-americanos [e] UNESCO; coord. Raúl Valdés...[et al.]; trad. Daniele Martins, Zenaide Romanovsky. – Goiânia: Ed. UFG, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE** – V. 25, n.º. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

_____. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

OLIVEIRA, Dayana et al. Ciclo de reformas educacionais na América Latina: tendências hegemônicas para o Ensino Médio. In: ANDRADE, Francisco; VIANA, Carlos; JESUINO, Felipe; AQUINO, Renata (Org.). **Educação brasileira: conceitos e contextos**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

OLIVEIRA, Ramon. **Políticas do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil – anos 90: Subordinação e retrocesso educacional**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ. 2001.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Certificação de Competências Profissionais - Discussões**. Brasília: OIT, MTE/FAT, 1999.

_____. Organização Internacional do Trabalho. **Certificação de Competências Profissionais - Glossário de Termos Técnicos** - 1ª ed. - Brasília: OIT, 2002a.

_____. Organização Internacional do Trabalho. **Certificação de Competências Profissionais - Relatos de Algumas Experiências Brasileiras**. 1ª ed. - Brasília: OIT, 2002b.

_____. Organização Internacional do Trabalho. **El desarrollo de estudios prospectivos, escenarios y anticipación de las competencias**. Montevideo: Uruguai - Guía para anticipar y ajustar la oferta de competencias con la demanda del mercado de trabajo - VOLUMEN 2, 2017.

_____. Organização Internacional do Trabalho. **Manual de capacitação e informação sobre gênero, raça, pobreza e emprego: guia para o leitor** / Organização Internacional do Trabalho. – Brasília : OIT, 2005.

PAZ, Sandra Regina. A “nova” política pública de qualificação profissional no Brasil: contribuições para uma análise crítica do PLANFOR e do PNQ. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2011.

_____. **Educação, trabalho e a mutação do sindicalismo: estudo do Programa Integrar de Qualificação Profissional da CNM/CUT no Estado de Pernambuco**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2003.

PEDROSO, Jociane Martins. **A implementação do Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação – Profucionário no Paraná**. Dissertação (Mestrado) –

Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, 2015.

PEREIRA, João Márcio Mendes. O Relatório Meltzer de 2000 e a reforma do Banco Mundial e do FMI. **Rev. bras. polít. int.**, Brasília, v. 54, n. 2, p. 118-137, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292011000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 de Abr. 2018.

PEREZ, Ernesto Monteiro. **Evasão na EAD**: estudo de caso do programa Profucionário do IFSul. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense, Pelotas, 2016.

PINHO, Maria Teresa Buonomo. **Ideologia, educação e emancipação humana em Marx, Luckács e Mészáros**. XII Conferência Anual da International Association for Critical Realism (IACR): Universidade Federal Fluminense; Niterói: Rio de Janeiro; 2009.

PINTO, Laudicéia de Souza. **Gramsci e os intelectuais**. Disponível em: www.achegas.net/numero/onze/laudicea_pinto_11.htm. Acesso em> 20 de novembro de 2018.

PRADO, Edna Cristina do. **Um olhar avaliativo sobre o MOVA-Regional no ABCD Paulista**: dos movimentos populares dos anos 60 à perspectiva neoliberal. Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista. Araraquara: São Paulo; 2007.

REHEM, Cleonice Matos; BRANDÃO, Márcia Seroa. **Reforma da educação profissional no Brasil**: formação e avaliação por competências. Certificação de Competências Profissionais - Relatos de Algumas Experiências Brasileiras - 1ª ed. - Brasília: OIT, 2002.

REIS, Audeni; SILVÉRIO, Camila. **A importância da implantação do plano de cargos e salários na retenção de talentos**: um estudo de caso. XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e XI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba. São José dos Campos: São Paulo, 2011.

RIPA, Roselaine. Reflexões sobre o “ser professor” na EaD: estamos diante de uma descaracterização do trabalho docente? **Revista UNIMEP**, Piracicaba, Ano 22, n. 3, p. 75-85, 2015. ISSN Impresso 0104-8481. ISSN Eletrônico 2238-121X 75 DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v22n3p75-85>.

RODRIGUES, Raimunda do Socorro. **A educação profissional no contexto dos anos 90**: a atuação do movimento sindical brasileiro. Universidade Federal do Pará: Programa de Pós-graduação de Educação, 2004.

ROSA, José Paulo da. **A educação profissional na América Latina**. Sociedade Brasileira de Educação Comparada; UNICAMP, 2015.

SANTANDEL, Maria Aparecida da Silva. **Marcas da escrita virtual em FOTOLOG**: (des) identidade, (dis) curso e memória. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, 2012.

SANTOS, Andreia Inamorato dos. Educação Aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas** / Bianca Santana; Carolina Rossini; Nelson De Lucca Pretto (Organizadores). – 1. ed., 1 imp. – Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. Boaventura de Sousa Santos, Marilena Chaui. – São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Elaine; TOMOTAKE, Maria Eliza. **Evasão na educação a distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção**. 14º Congresso Internacional ABED de Educação à Distância. Santos/SP: Brasil, 2008.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional: da colônia à primeira república. In: LOPES, Eliane et al. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed.; 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SANTOS, Ricardo. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

SEDUC/AL. **Edital/SEDUC nº 015/2017**: Processo Seletivo Simplificado de Bolsistas para atuarem como: professor e tutor para os cursos técnicos, ofertados na forma subsequente do Programa Rede E-TEC Brasil - PROFUNCIONÁRIO. Governo de Alagoas: Secretaria Estadual de Alagoas – Maceió: 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jan. 2005. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

SILVA, Andressa; FOSSÁ, Maria Ivete. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análises de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica** ISSN 1677 4280 Vol.17. No 1; 2015.

SILVA, Edvan Carneiro et al. **Origem, características e classificação das organizações internacionais**. Revista do Mestrado em Direito da Universidade Católica de Brasília, v. 01, nº 02, 2007.

SILVA, Maria Abásia et al. **Projeto do Curso de Profissionalização dos Funcionários da Educação – PROFUNCIONÁRIOS**. Centro de Educação a Distância da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília: Brasília; 2005.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará - UEC, Apostila, 2002.

SIMÕES, Darcília. **A produção de textos acadêmicos**. Congresso da Pós-Graduação em Letras da FFP-UERJ, 2005.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas.** Volume 1. Apresentação de Winston Fritsch; Tradução de Luiz João Baraúna. Editora Nova Cultura, 1996.

SOUZA, José Vieira de. Método materialista histórico dialético e pesquisa em políticas educacionais: uma relação em permanente construção. **O método dialético na pesquisa educacional** / organizadores Célio da Cunha, José Vieira de Souza, Maria Abadia da Silva – Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SOUZA, Leandro Aparecido de. **Política educacional e processo formativo: a construção da identidade profissional do funcionário da educação básica** / Leandro Aparecido de Souza. - Presidente Prudente: [s.n.], 2017.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de administração científica.** Editora Atlas: 1995.

TROJAN, Rose Meri; TAVARES, Tais Moura. O funcionário escolar como educador: formação dos trabalhadores em educação da rede estadual de ensino. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis, v. 4, n. 5, ago. 2008. ISSN 1807-0221. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/5766>>. Acesso em: 30 maio 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/5766>.

UNESCO. **Avaliação e certificação de competências e qualificações profissionais** / Olivier Bertrand. – Brasília : UNESCO/ IPE, 2005a.

_____. **Capacitação de gestores e técnicos da educação profissional.** Séries Educação Profissional: pontos de partida – Diretrizes Pedagógicas para a Educação Profissional. Brasília, UNESCO Brasília/Governo do Estado do Tocantins, 2005c.

_____. **Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora/** organizado por Marilza Regattieri e Jane Margareth Castro. – Brasília: UNESCO, 2013.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** Jomtien, 1990. Brasília, UNESCO, 1998b.

_____. **Diretrizes curriculares e de gestão para a educação profissional e tecnológica: Consultor Profuncionário - Termo de referência para contratação de pessoa física consultor por produto.** Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: 2014.

_____. **Diretrizes pedagógicas para a educação profissional.** 2004a. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/educational-quality/technical-and-vocational-education/diretrizes-pedagogicas-para-a-educacao-profissional/>>. Acessado em: 25 abr. 2018.

_____. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Editora Cortez, 1998a.

_____. **Educação para todos: Declaração de Cochabamba.** Brasília, UNESCO, 2001b.

_____. **Educação para todos:** o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED. Ação Educativa, 2001a.

_____. **Ensino médio e educação profissional:** desafios da integração / organizado por Marilza Regattieri e Jane Margareth Castro. – 2.ed – Brasília: UNESCO, 2010.

_____. **Estudo de alternativas:** mecanismos de integração e parceria com a comunidade. Séries Educação Profissional: pontos de partida – Diretrizes Pedagógicas para a Educação Profissional. Brasília, UNESCO Brasília/Governo do Estado do Tocantins, 2004b.

_____. **Glossário de Terminologia Curricular.** Bureau Internacional de Educação da UNESCO (UNESCO-IBE) – Brasília: 2016.

_____. **Instituições.** Disponível em: < <http://aberta.org.br/instituicoes/>>. Acessado em 05 de maio de 2018.

_____. **Manual do Estágio.** Séries Educação Profissional: pontos de partida – Diretrizes Pedagógicas para a Educação Profissional. Brasília, UNESCO Brasília/Governo do Estado do Tocantins, 2004c.

_____. **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina.** – Brasília: CONSED, UNESCO, 2007.

_____. **Política de educação profissional: para Mato Grosso do Sul.** Séries Educação Profissional: pontos de partida – Diretrizes Pedagógicas para a Educação Profissional. Brasília, UNESCO Brasília/Governo do Estado do Mato Grosso do Sul, 2005b.

_____. **Recomendação sobre aprendizagem e educação de adultos.** 38º Sessão da Conferência Geral da UNESCO, em novembro de 2015.

_____. **Sobre a representação da UNESCO no Brasil.** 2017. Disponível em: < <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/>>. Acessado em: 12 ago. 2018.

_____. **UNESCO Country Programming Document (UCPD).** Brasília: 2009.

VARGAS, Claudia Amélia. **O programa Profucionário e a valorização e profissionalização dos/as servidores da educação básica.** Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

VIRAGO, Carine; COSTA, Carla. A importância dos funcionários no processo educativo nas escolas. Congresso Internacional de Educação Popular do (15.: 2015: Santa Maria/RS) **Anais do XV Congresso Internacional de Educação Popular; XXIV Seminário Internacional de Educação Popular; II Seminário Internacional Sindical; II Seminário Internacional Educação Profissional do Instituto Federal Farroupilha /** Coordenação Hermes Gilber Uberti...[et al] -- Santa Maria : IF Farroupilha, 2015.

WINCKLER, Carlos Roberto; SANTAGADA, Salvatore. A educação profissional técnica de nível médio no Brasil: transição para um novo modelo?. **Indic. Econ. FEE**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 97-110, 2012.

WINDHOLZ, Eric; HODGE, A. Graeme. Conceituando regulação social e econômica: implicações para agentes reguladores e para atividade regulatória atual. **RDA – revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 264, p. 13-56, set./dez. 2013.

ZILIOOTTO, Daniele Sotta. **A disciplina de estágio supervisionado na formação docente e a modalidade a distância** – alguns apontamentos. III Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Paraná: Curitiba, 2017.